Niveau(x) d'enseignement: 1 Numéro EDUQ : 8270808
Centre d'intérêt: 260

Vers une plus grande individualisation des services scolaires à la CECM / R. Céré, E. Dunn, M. Hinton, M. Langlois, M. Vallée. -- Montréal : Commission des écoles catholiques de Montréal, Service de l'adaptation : Université de Montréal, Section d'orthopédagogie, 1982.
155, [7] p. ; 28 cm.

Titre de la couv.: L'intégration, quelques conditions. "Travail présenté dans le cadre de la M.O.M. à messieurs A. Tellier & G. Pelletier, Université de Montréal, juillet 1981". Bibliogr.: p. [158-162].

Cote Dewey: 371.9'046'09714/V561 Cote LC: LB/4519

Descripteur(s): *Intégration scolaire *Enfance inadaptée *Difficulté d'apprentissage *Adaptation scolaire *Enseignement individualisé *Modèle *Questionnaire *Primaire (Niveau) *Secondaire (Niveau)

Le document propose un modèle d'enseignement individualisé qui soit applicable à la CECM; il a été rédigé dans le cadre d'une recherche portant sur l'actualisation de la politique d'intégration de l'enfance en difficulté d'adaptation et d'apprentissage. Le modèle a été élaboré à partir de l'étude détaillée de seize modèles utilisés aux Etats-Unis, en Europe et au Québec. Il s'inspire de principes qui peuvent être résumés dans la définition suivante de l'enseignement individualisé: une organisation pédagogique qui permet à chaque individu vivant en société d'apprendre, de façon agréable, active et efficace, ce qui est nécessaire à son développement optimal et intégral, en tenant compte de son rythme d'apprentissage et de son style cognitif.

Après un historique général de l'individualisation de l'enseignement, le document décrit les seize modèles qui ont été étudiés, puis brosse un tableau de la situation actuelle de l'enseignement individualisé à la CECM. A cette fin, un inventaire des expériences significatives a été dressé à partir d'un questionnaire (reproduit en annexe) adressé en décembre 1980 à tous les directeurs d'écoles primaires et secondaires; 70 questionnaires sur 250 ont été retournés, faisant part de 23 projets. Par la suite, on trouve une description détaillée du modèle proposé qui comporte deux types d'organisation: des groupes multi-âges de 125 à 150 étudiants ou des groupes de trente étudiants.

L'enfant, dans ce cadre, bénéficie des avantages suivants: 1. il s'intègre dans un système uniforme du début du préscolaire à la fin du secondaire; 2. l'accent est mis d'abord sur l'atteinte de compétences minimales; 3. tous les domaines de sa personnalité peuvent être développés; 4. il est en mesure de vérifier constamment ses progrès; 5. il apprend à devenir autonome et à assurer ses choix; 6. il progresse à son rythme à l'aide du matériel approprié; 7. son style congnitif a plus de chances d'être respecté.

Type de document: r
Région(s) administrative(s): 063
Notice(s) connexe(s): 8270806, 8270807, 8270809, 8270810
Auteur de l'analyse: jr

CÉCM

LA COMMISSION DES ÉCOLES CATHOLIQUES DE MONTRÉAL

Université de Montréal
Section orthopédagogie

EDUQ 8270808

L'INTEGRATION : QUELQUES CONDITIONS

PRESENTATION

L'INTEGRATION : UN MODELE

Marcel Beaudry, Gisèle Emond, Edouard Pilon

VERS UNE PLUS GRANDE INDIVIDUALISATION DES SERVICES SCOLAIRES A LA C.E.C.M.

Robert Côté
Eddy Dunn
Michel Hinton
Mario Langlois
Nicole Vallée

LA FORMATION CONTINUE A L'ECOLE

Mireille Jobin
Danielle Larivée
Raymonde Fortin
Alain Trahan

L'INTEGRATION : VOLET D'UN PROJET EDUCATIF EN DEVELOPPEMENT

André Houle
Roland Bédard

Division des ressources
et du développement
Service de l'adaptation

Mai 1982

E D U Q 8270808

R. Céré

E. Dunn

M. Hinton

M. Langlois

N. Vallée

VERS UNE PLUS GRANDE INDIVIDUALISATION DES SERVICES SCOLAIRES A LA CECM

Travail présenté dans le cadre
de la M.O.M. à messieurs
A. Tellier & G. Pelletier
UNIVERSITE DE MONTREAL
Juillet 1981

TABLE DES MATIERES

1. INTRODUCTION 1

2. HISTORIQUE 5

2.1 Introduction 6

2.2 Les Origines de l'individualisation de l'enseignement 7

2.3 Tableau chronologique de l'apparition des concepts liés à l'individualisation de l'enseignement (1632-1932) 22

2.4 L'enseignement individualisé au Québec à travers les textes de lois et règlements 26

3. DESCRIPTION DES MODELES D'ENSEIGNEMENT INDIVIDUALISE 29

4. SITUATION ACTUELLE A LA COMMISSION DES ECOLES CATHOLIQUES DE MONTREAL 49

4.1 Introduction 50

4.2 Méthodologie de l'enquête 52

4.3 Résultats de l'enquête et analyse 54

4.3.1 Limites des résultats et de l'analyse 54

4.3.2 Résultats et analyse 56

4.3.3 Conclusion 64

4.4 Annexes au chapitre 4 66

5. ELABORATION D'UN MODELE D'ENSEIGNEMENT INDIVIDUALISE APPLICABLE A LA C.E.C.M. 72

5.1 Introduction 73

5.2 Enoncé de principes 75

5.3 Organisation fonctionnelle du modèle 92

5.3.1 Avant-Propos 92

5.3.2 Regroupement de 125 à 150 étudiants 94

5.3.2.1 Composition des groupes 94

5.3.2.2 Organisation spatiale 98

5.3.2.3 Organisation temporelle 101

5.3.2.4 Ressources matérielles 105

5.3.2.5 Ressources humaines 111

5.3.3 Regroupement de 30 étudiants 119

5.3.3.1 Composition des groupes 119

5.3.3.2 Organisation spatiale 121

5.3.3.3 Organisation temporelle 123

5.3.3.4 Ressources matérielles 124

5.3.3.5 Ressources humaines 126

5.3.4 La mesure et l'évaluation 130

5.4 Conclusion 139

5.5 Annexes au chapitre 5 142

6. CONCLUSION 147

• BIBLIOGRAPHIE

1

INTRODUCTION

L'objectif premier que s'est fixé l'équipe "individualisation" est de trouver, sinon d'adapter un ou des modèles d'enseignement individualisé qui serait applicable à la C.E.C.M., et ce, dans le but de favoriser l'intégration scolaire de tous les étudiants, au primaire et au secondaire.

Pour y parvenir nous avons adopté la démarche suivante. Nous avons d'abord entrepris des recherches bibliographiques sur le sujet de l'individualisation, tant au niveau des expériences américaines, européennes que québécoises. Finalement, suite à nos lectures et aux conseils de chercheurs chevronnés nous avons retenu seize (16) modèles susceptibles de répondre à nos critères.

La seconde étape a ensuite consisté à étudier à fond chacun de ces seize (16) modèles au niveau de leur base théorique, de leur organisation fonctionnelle et de leur applicabilité en milieu québécois. Ce fut une étape très importante et fort longue où chaque membre de l'équipe s'est vu confier l'étude de quelques modèles pour ensuite en instruire les autres membres de l'équipe.

Suite à cette étude nous pouvons affirmer que nous possédons une connaissance approfondie de chacun de ces seize (16) modèles. Toutefois, aucun de ces modèles ne peut être appliqué tel quel dans notre milieu scolaire et la plupart d'entre eux contiennent des éléments très posi-

tifs qu'on ne peut écarter. D'ailleurs, certains semblent nettement contradictoires. C'est alors que nous avons décidé d'en élaborer un qui serait éclectique et qui par conséquent tiendrait compte des côtés les plus positifs des modèles étudiés au préalable. Le modèle qui en résulte reflète donc nos valeurs propres et nos prises de position personnelles. Si les consensus furent atteints aisément lorsqu'il s'est agi d'énoncer les principes, l'exercice s'avéra plus ardu lorsqu'il a fallu les traduire au niveau de la pratique. C'est pourquoi le modèle retenu est à la fois d'inspiration humaniste et behavioriste, aussi paradoxal que cela puisse paraître au premier abord.

Nous avons conçu deux modèles dans un premier temps, et, après quelques versions, nous en arrivons à favoriser un modèle unique qui offre cependant deux modalités majeures d'application. Il est présenté d'une façon détaillée au chapitre V.

Parallèlement à ces travaux de recherche et d'élaboration, nous avons entrepris l'étude de la situation actuelle à la C.E.C.M. en ce qui a trait à l'individualisation de l'enseignement. Comme on peut le constater au chapitre 4 et comme nous l'avions pressenti, l'individualisation de l'enseignement occupe malheureusement très peu de place dans la vie scolaire montréalaise. Il faudra sûrement en tenir compte lorsqu'il s'agira de promouvoir des changements importants dans l'optique que nous privilégions.

Le lecteur retrouvera également un court historique permettant de retracer sommairement l'évolution de l'individualisation de l'enseignement dans les contextes européen et nord-américain.

2

HISTORIQUE

2.1. INTRODUCTION

Cette section se divisera en deux parties:

- La première sera consacrée aux origines de l'individualisation de l'enseignement à travers les expériences et les méthodes qui ont donné naissance aux grandes approches modernes de l'individualisation, approches qui seront définies dans le chapitre 3.

- La deuxième partie de cette section se centrera uniquement sur les lois et règlements qui ont favorisé au Québec l'individualisation de l'enseignement.

2.2. Les origines de l'individualisation de l'enseignement

Nous avons retenu pour l'historique un certain nombre d'auteurs et d'écoles de pensées qui ont eu une certaine influence sur la formation de modèles d'individualisation de l'enseignement par l'apport de nouveaux concepts et pensées.

Nous avons tenté dans un court résumé, sur les auteurs et écoles de pensées, de faire ressortir certains points qui nous semblaient importants pour leur apport dans le développement de l'enseignement individualisé.

Un tableau synthèse fera ressortir les nouveaux concepts que chacun a apporté à la cause de l'individualisation de l'enseignement.

John Locke (1632-1704)

La théorie de Locke voulait, qu'une éducation attrayante parte des intérêts de l'enfant, car la teneur des qualités individuelles déterminerait l'action de l'éducateur.

Henri Pestalozzi (1746-1827)

La méthode de Pestalozzi, en plus de tenir compte des besoins et des intérêts des élèves, a introduit la notion du respect de l'individu. L'apparition de ce concept a initié l'analyse et le diagnostique des besoins de l'individu en apprentissage. Cette théorie donnera naissance au centre d'apprentissage.

Jean-Jacques Rousseau (1712-1778)

Dans son Emile J.J. Rousseau a posé les fondements de l'éducation basée sur la nature. Il place l'enfant comme individu, au centre de la pédagogie qui se veut active et qui doit partir du concret, du réel. Un de ses principes de base est que l'enfant a par nature une exigence propre qui doit être au-dessus de toutes pressions que l'adulte peut exercer sur lui, c'est le respect de l'individualité de l'enfant.

L'éducation pour J.J. Rousseau ne peut être efficace que si elle part de la nature positive de l'enfant qu'on doit laisser se manifester. On doit éviter les sciences toutes faites, les habitudes inspirées par la société. Pour J.J. Rousseau il est indispensable de respecter

l'ordre de développement naturel des activités, des facultés des intérêts de l'enfant, pour lui assurer un développement maximum dont il est capable. Rousseau voit l'école comme une préparation à la vie. Le rôle du professeur est de placer l'enfant dans des situations qui provoquent sa curiosité, son attention, ses efforts. (1)

John Dewey (1859-1951)

Pour Dewey l'éducation de l'individu part de l'intérieur même de cet individu qui est soutenu, dirigé et conseillé par l'expérience d'un adulte, compréhensif qui respecte l'individualité.

Dewey en 1896 expérimenta sa méthode des projets à l'université de Chicago. Elle consistait à organiser de petites équipes dont les membres présentent des affinités intellectuelles et psychologiques indépendamment de leur âge et de leurs connaissances académiques. Ces équipes, par l'apport de chacun de leur membres, s'adonnent à des activités concrètes (menuiserie, couture, etc.) qui favoriseront la réalisation d'un projet. Le projet est un thème de travail librement choisi et aussi librement exécuté.

Le Bureau International des Ecole Nouvelles (fondé 1899)

Le but de cette institution dépassait le simple développement théorique. Il s'agissait d'établir des rapports d'entraide scientifique entre les différentes écoles nouvelles, de centraliser les documents qui les concernent et de mettre en valeur les expériences psychologiques faites

1- Gal Roger, L'histoire de l'éducation, page 92

dans ces laboratoires de la pédagogie de l'avenir. Ainsi le système aprioriste était nettement écarté au profit de méthodes basées sur la connaissance positive des enfants, ce qui est la base de l'individualisation.

L'école Nouvelle en France (1899)

L'école des Roches, fondée par Ed. Démolins, a essayé d'unir les exigences scolaires telles qu'elles sont imposées par les programmes actuels et une vie quasi familiale menée dans un cadre de maison où chaque élève est connu, suivi et aidé individuellement. On vise à former le caractère lui-même par deux moyens:

- la large introduction du scoutisme
- l'organisation de la discipline par les élèves eux-mêmes.

Fondation de l'Institut Jean-Jacques Rousseau 1912 (Edouard Claparede 1873-1940)

Claparede définit l'Institut comme l'école nouvelle, c'est-à-dire: un internat familial situé à la campagne où l'expérience personnelle de l'enfant est à la base de l'éducation intellectuelle, avec recours aux travaux manuels (Ecole du Travail), et de l'éducation morale par la pratique de l'autonomie des écoliers (Self-Government).

L'enseignement gravitait tout entier autour de l'Enfant qu'il s'agisse de l'organisation générale de l'école, de la vie intellectuelle ou de la vie morale.

Claparède préconisait dès 1920, "L'école sur mesure" et affirmait que "aller contre le type individuel c'est d'aller contre la nature". (6-p.63).

Pour répondre le plus aux différences individuelles il propose en complément à son modèle le système des options.

Adolphe Ferrière (1920)

Ferrière est le père spirituel de l'école active. Il fonde une école où les méthodes individualisant l'enseignement eurent la première place.

Les élèves par l'exécution de travaux riches en décisions à prendre et en activités autonomes, ont appris à travailler individuellement, à s'exprimer avec franchise, à écrire avec sincérité, à ouvrir leurs curiosités aux souffles du dehors. Ils ont appris à embrasser un sujet d'un coup d'oeil, à amorcer une étude et à la mener à bien, à discerner les renseignements qui peuvent leur être utiles soit dans les livres dont la table des matières leur est devenue familière. (1)

Ovide Decroly (1871-1932)

La méthode de Decroly est celle des centres d'intérêts.

Dans la méthode de Decroly, la suppression des branches d'enseignement et de l'horaire permet à la classe, collectivement, par groupes ou individuellement d'exercer les trois activités fondamentales de

1- H. Bouchet, L'individualisation de l'enseignement, page 407

son programme: l'observation,l'association,l'expression qui caractérisent "l'école pour la vie, par la vie". (1)

<u>L'école Sereine (1927)</u>

Cette appellation caractérise l'école active telle que l'a conçue l'éducateur italien Leombardo Radice.

Une très grande liberté est laissée aux élèves dans l'accomplissement de leur travail d'après un programme détaillé établi à l'avance. Chacun sait quelle est sa tâche et accomplit celle-ci dans l'ordre qui lui plaît mais dans la mesure où il utilise judicieusement la liberté qu'on lui laisse.

Quant au travail collectif il s'exécute selon un horaire hebdomadaire, un jour étant réservé pour l'étude de chaque branche.

<u>La "Project Method"</u>

William Kelpatrick 1821, s'est inspiré de la méthode de Dewey pour appliquer sa méthode: pour lui, un projet est une unité de travail à laquelle on se consacre de tout son coeur.

L'élément essentiel, dans chaque projet, est le but réel que l'enfant lui-même assigne à son travail:

a) les "producers project": dans ce cas les élèves,ont pour but de produire quelque chose.

1- Robert Dottrens, <u>Le progrès à l'école</u>, page 52

b) Le "consumer's project": ici, on apprend à consommer, utiliser, jouir et apprécier. Le but n'est plus de produire, mais d'utiliser quelque chose produit par d'autres.

c) Le "problem project": il s'agit de résoudre un problème ou d'éclaircir une difficulté intellectuelle. Ce projet consiste entièrement en un problème mental.

d) Le "specific learning project": le but est alors de perfectionner une technique.

Le projet est en fait un centre d'intérêts. L'application la plus réussie de cette méthode aux U.S.A. est celle d'Ellsworth Collings (1922).

Le Plan Iena (Peter Perterson) (1924)

Le plan Iena est une expérience allemande qui a débuté en 1924.

Le regroupement des élèves doit être constitué selon un principe naturel, chaque élève demeure trois ans dans le même groupe. Ce système est basé sur les intérêts de l'enfant. Perterson accepte la liberté et l'activité individuelle de l'élève et considère le maître comme un conseiller auprès des élèves. Le programme académique a peu d'importance pour lui.

La méthode Cousinet (1929)

Cousinet veut que "l'école soit le milieu des enfants, qu'elle soit adaptée à leurs conditions de vie, aux diverses manifestations de leur sens social". (1) La méthode est basée sur "le travail libre par groupe, la formation du groupe est naturelle, libre et par affinité spontanée". (2) L'équipe est autonome dans son choix sur les travaux suggérés.

Les travaux sont de quatre (4) sortes: scientifique, historique, géographique et créateur. La méthode de travail utilisée comprend quatre (4) périodes: recherche, observation, analyse et synthèse. Le rôle du maître est de fournir le matériel nécessaire à la réalisation des travaux d'équipes et attendre qu'on ait besoin de lui.

Les essais de MM. Bezard et Henri Bouchet (1896-1972)

La méthode Bouchet consiste à répartir le travail annuel en vingt unités ou sections comportant chacune:

1. des développements et des explications du professeur;
2. un court résumé dicté des principales idées à retenir;
3. des demandes d'éclaircissement de la part des élèves et discussion.

Pour les devoirs et les leçons les élèves sont avertis dès le début de l'année qu'ils ont sur chacun des vingt (20) chapitres à remettre,

1- Robert Dottrens, Le progrès à l'école, page 78

2- Roger Cousinet, Une méthode travail libre pour groupe, page 54

une dissertation et à subir une épreuve orale de 10 à 20 minutes. Par contre, ils sont libres de choisir soit le sujet de la dissertation, soit le moment de l'interrogation. Un tableau de contrôle permet de se rendre compte du travail de chacun et de stimuler les retardataires.

Les élèves sont intéressés par cette méthode car ils connaissent le chemin à parcourir et peuvent mesurer le chemin parcouru.

Le Plan de Dalton (Miss Helen Parkhurst 1919)

Cette méthode fait une part plus large au travail individuel sous forme de contrats.

Miss Parkhurst désire substituer l'activité à la passivité intellectuelle. Elle veut que l'enfant pense par lui-même, qu'il soit l'artisan de la formation de son esprit, que l'école lui fournisse les matériaux nécessaires mais qu'elle lui laisse la liberté de les utiliser selon ses besoins.

Le Plan de Dalton est une conception du travail scolaire dans laquelle les enfants exécutent librement le travail que leur imposent les exigences du programme.

Le maître de classe disparaît, la classe se transforme. Si l'horaire des leçons est supprimé, une chose demeure, le plan d'études auquel est subordonnée toute l'organisation nouvelle de l'école et du travail.

L'organisation du travail: le maître n'enseigne plus, il devient le directeur d'études. Il y a autant de laboratoires qu'il y a de matières académiques et le laboratoire sert pour tous les élèves quelque soit leur niveau scolaire.

Les élèves, eux,évoluent d'un laboratoire à l'autre selon leur intérêt du moment mais, à la fin du mois,il faut qu'ils aient rempli tous leurs contrats.

Les pièces essentielles du Plan de Dalton sont les brochures contenant les assignements.

Les avantages du Plan de Dalton:

1. le travail individualisé favorise une activité scolaire et intellectuelle normale de chaque enfant à la mesure de ses possibilités et à la vitesse qu'autorisent ses réactions mentales;

2. l'enfant apprend par lui-même au lieu d'être enseigné. Ils apprennent ainsi qu'il y a autre chose que des manuels scolaires. Ils prennent goût à feuilleter les ouvrages que lisent les adultes. Ils se rendent familier l'usage des outils à tout travail intellectuel;

3. le système de contrôle adapté, exige que l'enfant assiste chaque fois à la correction de son travail, ce qui est rarement le cas ailleurs. (1)

1- Robert Dottrens, <u>Le progrès à l'école</u>, page 80

Le système de Winnetka (Carleton Washburne 1920)

Washburne cherche une équilibre entre le travail collectif libre et le travail strictement individualisé.

Le plan de Winnetka s'appuie sur quatre (4) hypothèses:

1. chaque enfant a le droit de se rendre maître des connaissances que la vie exigera de lui;

2. chaque enfant a le droit de vivre sa vie d'enfant pleine, naturelle et heureuse;

3. les progrès de l'humanité dépendent du développement total de chaque individu;

4. le bien-être de l'humanité exige que chaque individu doit développer une forte conscience sociale, tout le travail de l'enfant, toutes ses activités doivent susciter en lui l'amour de certains idéaux (1)

L'élève d'après Washburne doit apprendre ce qu'il peut d'abord, ensuite tout ce qui est nécessaire à sa vie future d'homme et de citoyen: il doit apprendre à vivre et à acquérir les connaissances qui sont indispensables.

1- Robert Dottrens, Le progrès à l'école, page 138

Washburne base son plan d'études sur ce que les enfant normaux d'un âge donné sont capables de comprendre et d'assimiler compte tenu de leur développement mental en: anglais, en arithmétique, etc. Le programme est divisé en deux (2) parties.

Les (common essentials): c'est le programme minimum c'est-à-dire l'ensemble des connaissances et des techniques pour lesquelles un niveau commun peut et doit être obtenu pour tous les élèves, lecture correcte, calcul, écriture courante, etc.

La seconde partie comprend les (groups and creative activites) soit le programme de développement, domaine dans lequel se manifestent davantage les différences d'aptitudes et de goût: la musique, les beaux-arts, l'activité manuelle, c'est là que trouvent place les excursions, les discussions, etc.

Le programme minimum ayant été expérimentalement établi, des but précis ont été fixés et doivent être atteints par tous les enfants. Les différents buts sont ensuite reportés en unités de travail échelonnant les difficultés d'après les résultats des enquêtes faites dans de nombreuses classes.

Washburne, étant partisan de l'auto-correction, a établi ensuite des séries de tests diagnostiques que les enfants se donnent à eux-mêmes après avoir accompli quelques unités de travail.

Les activités collectives ne donnent lieu à aucune sanction scolaire, elles sont autant que faire se peut, libérées de toute règle et de toute obligation. Pour tout travail d'acquisition de connaissances à Winnetka un matériel auto-instructif, soigneusement établi est mis à la disposition de chaque enfant selon sa propre cadence d'acquisition.

Célestin Freinet (1896-1966)

La méthode de Freinet apporte à l'instituteur des moyens d'éduquer et d'instruire ses élèves. Unis dans une même activité, le travail individualisé, le travail par équipes, le travail collectif, et l'enseignement collectif ont pour buts la libération intégrale des individus et leur préparation à la vie.

Le point de départ de Freinet c'est la découverte de l'imprimerie à l'école.

Freinet a supprimé les manuels scolaires pour les remplacer par des fiches. Il se sert de trois (3) sortes de fiches:

a) les fiches documentaires, donnant des indications précises sur tel ou tel sujet;

b) des fiches mères contenant l'indication des notions à acquérir, nécessité du programme;

c) les fiches d'exercices.

L'Ecole expérimentale du Mail (Robert Dottrens) (1893-1961)

Dottrens préconise une école qui répond aux besoins d'ordre physique, intellectuel, moral, affectif et social de l'individu. Sa méthode (1932) préconise un système situé entre l'individualisation et l'enseignement collectif, elle s'appuie sur le système Winnetka et du Plan de Dalton.

C'est un enseignement collectif au sein duquel s'intègre le travail individuel. Dottrens propose en effet d'utiliser le travail individualisé pour renforcir l'enseignement collectif. (1)

Le professeur expose à la classe une notion qu'il explique par tous les moyens à sa disposition. La notion expliquée et supposée comprise, les élèves sont appelés à vérifier leur connaissance et leur compréhension par des exercices d'application. Quand le professeur croit que la notion est acquise d'une façon satisfaisante, il fait exécuter un travail de contrôle; cet exercice en commun est dirigé de telle sorte que chacun puisse exprimer ce qu'il a compris, alors le maître regarde tous les travaux pour procéder à un diagnostic des difficultés individuelles. Par la suite, le maître a identifié les élèves qui ont bien assimilé la notion expliquée de ceux qui ne l'ont pas comprise, d'après cette sélection il organise le travail individualisé au moyen des fiches.

1- Robert Dottrens, L'enseignement individualisé, page 34

Dottrens a quatre (4) sortes de fiches:

1. les fiches de récupération (exercices correctifs);
2. les fiches d'exercices;
3. les fiches de développement (extension pour les plus forts);
4. les fiches d'auto-instruction (pour une notion non vue).

2.3 Tableau chronologique de l'apparition des concepts liés à l'individualisation de l'enseignement (1632-1932).

Auteur/école	date	Concept
John Locke	1632-1704	- d'éducation attrayante - de l'intérêt de l'enfant
Henri Pestalozzi	1746-1827	- du besoin de l'enfant en apprentissage - du respect de l'individu
J.J. Rousseau	1712-1778	- l'enfant est le centre de la pédagogie - qui se veut active - qui part du concret du réel - respect de l'individualité de l'enfant - développement maximum de l'enfant - situation d'apprentissage propice
John Dewey	1859-1951	- le regroupement se fait par affinités intellectuelles et psychologiques - le regroupement est fait indépendamment de l'âge des étudiants - notion de liberté dans le choix de l'activité
Le Bureau International des Ecoles Nouvelles	1899	- la connaissance positive de l'enfant était à la base de la pédagogie

L'école Nouvelle de France	1899	- d'encadrement de l'élève - de former le caractère de l'étudiant
L'institut J.J. Rousseau	1912	- l'expérience de l'enfant est à la base de son éducation - d'autonomie de l'écolier - de système d'options
Adolphe Ferrière	1920	- l'élève a des décisions à prendre
O. Decroly	1871-1932	- suppression des branches d'enseignement et de l'horaire
L'école Sereine	1927	- liberté laissée aux élèves dans le choix de cours, mais un programme détaillé est établi à l'avance
La "Project Method"	1881	- le projet est une unité de travail - le but réel que l'enfant donne à son travail
Le Plan Iena	1924	- de regroupement naturel - le maître est un conseiller auprès des élèves - le programme académique a peu d'importance

Méthode Cousinet	1929	- le choix de l'élève sur les travaux suggérés - le rôle du maître est de fournir le matériel - que l'école soit le milieu des enfants
Henri Bouchet	1896-1972	- division du travail annuel en unités - liberté de choisir le moment des épreuves
Le Plan de Dalton	1919	- contrats de travail - l'élève est l'artisan de la formation de son esprit - activité scolaire à la mesure des possibilités de l'enfant - l'enfant assiste à la correction de son travail - le maître est le directeur des études
Le système de Winnetka	1920	- de développement total de chaque individu - du développement mental de l'enfant - de programme minimum - d'auto-correction - de programme de développement
C. Freinet	1896-1966	- de préparer l'enfant à la vie - de fiches de travail

L'école du Mail	1932	- l'école doit répondre aux besoins d'ordre physique, intellectuel, moral, affectif et social de l'individu - le maître procède à un diagnostic des difficultés individuelles

2.4 L'enseignement individualisé au Québec à travers les textes de lois et règlements

Nous avons voulu dans cette section, à partir de textes officiels, extraire certains règlements ou articles de lois qui ont exprimé clairement la volonté du Gouvernement depuis 1964, de favoriser l'enseignement individualisé au Québec.

Le projet de réforme pédagogique de 1964 "Rapport Parent" "Tous à l'école et l'école pour tous" avait pour but de rendre l'école accessible à tous c'est-à-dire pour toutes les catégories d'étudiants en rendant l'école plus individualisée. (1)

Deux ans plus tard en 1966 le règlement no 1 du M.E.Q. maintenait le désir du gouvernement de privilégier l'enseignement individualisé mais le budget et le personnel disponible pour l'implantation d'un tel système n'étaient pas suffisants pour l'objectif proposé.

Le règlement no 7 (1971) dans son application propose l'individualisation de l'enseignement, l'article dix de ce règlement stipule que "l'organisation des activités d'apprentissage à l'école élémentaire doit respecter les caractéristiques individuelles des élèves et permettre leur progrès continu". (2)

Le Rapport Copex (1976) a mis en lumière, par la notion de bilan fonctionnel, la nécessité d'un enseignement individualisé pour que l'enfant puisse atteindre son développement optimal.

Le M.E.Q. dans le livre vert (1978) reconfirme la nécessité de l'enseignement individualisé "L'école primaire devrait inciter l'élève à s'engager graduellement dans une démarche personnelle de travail et d'autoévaluation" et "devrait favoriser une démarche d'apprentissage suivie,

1- A.M. Parent, Rapport Parent, Tome III, chapitre XI et XXXIII

2- Ministère de l'éducation, Règlement no. 7, article X

valorisant l'effort chez l'enfant". (1)

Le moyen proposé est le projet éducatif qui personnalise l'école et favorise l'implantation d'un système d'individualisation propre à chacune d'elle.

L'école Québécoise (1979) se donne comme but de répondre aux droits de l'enfant, c'est-à-dire que "tout enfant a le droit de bénéficier d'un système d'éducation qui favorise le plein épanouissement de sa personnalité". (2) De plus, l'article 2.3.7 favorise clairement l'individualisation de l'enseignement pour les élèves du second cycle : "le progrès continu de l'enfant par une individualisation de l'apprentissage en même temps que par une intégration des divers champs de connaissances et d'expériences".

Depuis la réforme scolaire des années 60, la pédagogie dite nouvelle ou active a exercé son influence sur l'école particulièrement au primaire. Cette école s'est libérée du caractère austère et contraignant qu'on lui reprochait souvent. Elle est devenue plus attentive aux besoins individuels, aux différences de rythme dans l'apprentissage.

L'enseignement s'est plus inspiré du milieu et a pris d'avantage en considération les intérêts des élèves. L'école primaire est devenue l'école des enfants. (3)

1- Ministère de l'éducation, Livre Vert, articles 285 et 286

2- Ministère de l'éducation, L'école Québécoise, page 16

3- Ministère de l'éducation, L'école Québécoise, page 104

3

DESCRIPTION DES MODELES D'ENSEIGNEMENT INDIVIDUALISE

Présentation

Dans les pages qui suivent on retrouvera des tableaux illustrant seize (16) modèles d'enseignement individualisé. Nous avons retenu ces seize (16) modèles, d'une part parce qu'ils sont très connus et d'autre part parce qu'ils nous avaient été suggérés par des spécialistes de l'enseignement individualisé (v.g. Leclerc, Bégin, Bélanger). De plus, ces modèles étaient susceptibles de nous influencer dans l'élaboration d'un modèle propre à la C.E.C.M.

La connaissance et l'utilisation de chacun de ces modèles sont fort inégales. Certains sont très exploités, comme le PSI, d'autres sont à peine connus, comme la suggestopédie. Certains modèles sont très structurés, tel l'enseignement programmé, d'autres le sont moins, comme les modèles s'inspirant de la pédagogie ouverte.

Essentiellement, deux courants de pensée ont surtout influencé les auteurs de ces différents modèles. Un premier courant d'inspiration behavioriste accorde beaucoup d'importance aux objectifs à atteindre, aux performances; un autre courant, d'inspiration humaniste, accorde surtout de l'importance au style d'apprentissage de l'élève. Nous avons classé nos modèles en suivant ces courants de pensée de sorte que nous retrouverons les modèles les plus behavioristes d'abord pour terminer avec les modèles de type humaniste.

Les seize (16) modèles en question sont:

1. Mastery Learning
2. Individualized Educational Plan
3. L'enseignement programmé
4. Profil d'apprentissage et enseignement personnalisé
5. Personnalized System of Instruction (PSI)
6. Audio-tutorat
7. Individually Prescribed Instruction
8. Program for learning in accordance with needs (P.L.A.N.)
9. Système d'apprentissage géré par l'étudiant (S.A.G.E.)
10. Individually Guided Education (I.G.E.)
11. Education préscolaire individualisée
12. Le travail personnalisé
13. Pédagogie ouverte
14. L'école alternative
15. Les compétences minima
16. La suggestopédie

Dans les textes décrivant les modèles en question nous retrouvons sept parties. Une courte introduction tentera d'abord de définir et de situer le modèle; une seconde partie traitera de l'historique du modèle en retraçant les grandes dates jalonnant son évolution. La troisième partie explique brièvement les théories psychologiques et pédagogiques qui ont donné naissance aux modèles. La quatrième partie décrit l'organisation fonctionnelle et la cinquième précise les rôles des différents intervenants. Le sujet de la sixième partie traitera de l'éva-

luation et la dernière section présentera quelques commentaires en rapport avec l'applicabilité ou la rentabilité d'un tel modèle dans le contexte québécois.

Nous devrions retrouver tous ces éléments dans la description de chacun des seize (16) modèles. Toutefois, étant donné le caractère particulier de certains d'entre eux, ce plan d'ensemble n'a pu toujours être suivi à la lettre.

Il est à noter que seuls des tableaux-synthèse illustrant chacun des modèles sont effectivement contenus dans ce chapitre, les textes cités plus haut ont fait l'objet de tirés à part qui ont été présentés à l'équipe de la maîtrise collective.

Mastery Learning

HISTORIQUE	BASE THEORIQUE	ORGANISATION FONCTIONNELLE	ROLES	EVALUATION
- Où? Etats-Unis (Illinois et autres états) - Qui? Benjamin S. Bloom (Influence de John Carroll) - Quand? Expérimentation de 1968 à 1971.	Plus d'étudiants peuvent atteindre un haut niveau de réussite si l'enseignement est systématique, si l'étudiant est aidé quand et où il rencontre des difficultés et si il a du temps pour atteindre la maîtrise et s'il a une idée de ce qu'est la maîtrise.	On doit organiser les tâches d'apprentissage du simple au très complexe. Unité d'apprentissage (ou tâche) - 1 à 10 heures de travail. L'âge du professeur, son expérience, son perfectionnement ou "l'équipement pédagogique" entrent pour très peu dans le résultat des réalisations étudiantes (10%).	Les responsables des programmes (ordre des unités d'apprentissage) et les rédacteurs jouent un premier rôle. Le premier responsable de la qualité de l'enseignement est cependant le professeur (présentation, explications, renforçateur). Le professeur doit respecter les styles cognitifs des enfants et détermine le moment où l'étudiant passe le test.	L'évaluation est formative et se fait à la fin de chaque unité d'apprentissage. On doit pouvoir mesurer les aptitudes (consistent Predictors), les attitudes et les intérêts de l'étudiant. On doit juger l'enseignement donné et la préparation donnée à l'étudiant avant une unité d'apprentissage (et non seulement l'étudiant).

I.E.P. (Individualized Educational Plan)

(Individualized Education Program)

HISTORIQUE	BASE THEORIQUE	ORGANISATION FONCTIONNELLE	ROLES	EVALUATION
Origine d'une spécification contenue dans la loi publique. 94-142. (U.S.) "Reading in IEP." Special Learning Corporation. 1978. 209 p. Public Law 94-142, Education for all handicapped Children 94e Congrès, le Session 1975.	- S'appuie sur les objectifs de la loi: assurer à tous les enfants handicapés des services individualisés les plus appropriés possibles dans le milieu le moins restrictif possible. - IEP - condition pour assurer la réalisation de la politique d'intégration. - Ecrire en détail ce qui sera fait, par qui, où, pendant combien de temps, et comment ça sera mesuré.	Etapes: 1) Référence. 2) Information aux parents. 3) Evaluation par un comité (Child Study Team). 4) Discussion de cas: comité IEP définition du problème de l'enfant. 5) Information aux parents. 6) Comité IEP: identification des grandes lignes du IEP. 7) Définition en détail du IEP par un sous-comité (30 jours après la date de référence). 8) Approbation du IEP par le grand comité (signature de tous, y compris les parents). 9) Evaluation continue une fois le IEP en branle.	- La coordination est assurée par une agence locale responsable des services spéciaux EX.: C.S. - Les parents sont constamment impliqués et informés de tous leurs droits. - L'enseignement-ressource et l'enseignement du régulier sont impliqués dans la définition en détail du IEP.	- Collection systématique de mesures du progrès de l'élève. Types de mesures et d'évaluation: . tous les types.

Enseignement programmé

HISTORIQUE	BASE THEORIQUE	ORGANISATION FONCTIONNELLE	ROLES	EVALUATION
- 1954: Skinner Science of learning and the Art of teaching. Délaissé vers 1970.	Behavioriste - comportement observable. Stimulus Réponse - Renforcement positif fréquent. Pédagogie de succès: 4 principes: Ordre de présentation Respect du rythme. Participation active. Correction immédiate. "La force d'un renforcement est proportionnelle à son immédiateté". Pédagogie de succès.	- 2 types: . linéaire . ramifié - Tout le contenu de cours - Horaire spécial.	- Supervise - Rôle important: programmeur	- Formatif

Profil d'apprentissage et enseignement personnalisé

(Joseph Hill)

HISTORIQUE	BASE THEORIQUE	ORGANISATION FONCTIONNELLE	ROLES	EVALUATION
Qui? J. Hill * Glaser Bloom Nunney * Où? Oakland Community College, Bloomfield Hills Mich. Quand? 1973 Ouvrages: . Educational Technology 1973. . Audio-visual Instruction Vo. 17 no. 2 février 1972. . The Educational Sciences (Hill) Oakland Community College Press. . Learning for mastery (B. Bloom) OCLA Evaluation Comment, May 1968.	Concept: "Cognitive Style Mapping". Postulats: 1. L'éducation est un processus consistant dans la recherche du sens. 2. La pensée est distincte du langage. 3. L'homme est un être social dégageant de son milieu un sens par la création et l'usage du symb. 4. L'homme ne cherche pas seulement satisfactions biologiques, il est en quête de sens. Catégories de style: . Orientations symboliques. . Déterminants culturels. . Modes d'inférence.	Niveau: collégial Stratégie d'enseignement: PEP: programme d'études personnalisé . Cours réguliers (50 à 60% du temps). . Enseignement programmé. . Stations d'apprentissage. . Tutorat par des pairs. . Centre de ressources éducatives. . Séminaire complémentaire. . Séminaire informel. . Enseignement individualisé.	Enseignement . prédominant . adapteur . flexible combinés + ou - avec l'indice "autoritaire" ou "permissif". Conseil . attitude directive . attitude situationnelle . attitude non-directive. Administration . dominante . accomodante . coopérante . gardienne . passive . professeurs . paraprofessionnels . étudiants répétiteurs.	Test diagnostique pour établir le profil d'apprentissage. Tests de rendement aprè chaque unité. Principe: . 90% des élèves normalement doués doivent réussir 90% du temps dans 90% de la matière.

P.S.I.

HISTORIQUE	BASE THEORIQUE	ORGANISATION FONCTIONNELLE	ROLES	EVALUATION
- Personalized styles of instruction Goodbye teacher 1966 Keller Plan handbook Keller + Sherman milieu universitaire : psycho à partir de 50.	- Philosophie identique à E.O., mais étapes plus complexes.	- Cours divisé en unités de contenu: . pré-test . leçon . post-test - Autonomie de l'élève, mais structuré dans le temps.	- <u>Moniteurs</u>: en présence pour: . aider dans <u>l'évaluation</u>. . oriente vers lecture. - <u>Assistants</u>: . planifie le travail des moniteurs. Matériel. . Explique. - <u>Professeur</u> . bâtit le cours. . manager de l'apprentissage.	- Formatif - Mesure - Critériée.

Audio-tutorial

HISTORIQUE	BASE THEORIQUE	ORGANISATION FONCTIONNELLE	ROLES	EVALUATION
· 1961 University of Purdue · Professeur de botanique · S.N. Postlethwait	"Learning must be done by the learner". Etudiants responsables de leurs activités. Fournir aide désirée au moment désiré. Enchaînement rigoureux des séquences. bonnes relations professeurs-étudiants.	- Utilisation de bobines, cassettes. - A la semaine. - Laboratoire toujours ouvert S.E.I. S.E.G. S.E.P.G.	- <u>Professeur</u>: . manager du cours . enregistre le cours . S.E.G. . participe au S.E.P.G. - <u>Assistants</u>: . laboratoire S.E.I. . S.E.P.G.	- Formatif - Mesure - Critériée.

I.P.I.

HISTORIQUE	BASE THEORIQUE	ORGANISATION FONCTIONNELLE	ROLES	EVALUATION
- Individualy Prescribed Instruction 1964 Ecrits de Robert Glaser University of Pittsburg: Learning Research and Development Center Organisme fédéral 70 Research for better schools.	"Children have variety of learning styles" Enseignement programmé, mais variété de matériels et prescription individuelle.	- Primaire - Feuilles prescriptives quotidiennes - Basé sur du matériel abondant et polyvalent.	- <u>Administrateur</u>: - <u>Professeur</u>: bâtit un programme pour chaque enfant par prescription. Aide individuelle. - <u>Aide</u>: . correction . dossier . mise à jour	- Formatif - Mesure - Critériée.

Plan

HISTORIQUE	BASE THEORIQUE	ORGANISATION FONCTIONNELLE	ROLES	EVALUATION
Où? Californie, New-York, Pennsylvanie, Virginie Qui? John C. Flanagan (AIR)	Les objectifs et le matériel d'apprentissage doivent être taillés sur mesure pour chaque étudiant. Offrir plus de possibilités à plus d'élèves et à plus de professeurs.	Les programmes sont découpés en modules avec des objectifs spécifiques (unités d'apprentissage - TLU demandant en moyenne deux semaines de travail. La correction et la mise à jour des dossiers sont assurées par l'informatique.	Enseignant devient tuteur, organisateur, conseiller, ressource, renforçateur. L'informatique supporte le professeur en le dégageant de la correction et des mises à jour.	Rétroaction constante : la fin de chaque TLU (critériés) La correction est automatisée.

Sage

HISTORIQUE	BASE THEORIQUE	ORGANISATION FONCTIONNELLE	ROLES	EVALUATION
- Où? Sainte-Foy - Qui? Yves Bégin (INRS - Education) - Quand? 1973	Rendu possible: l'apprentissage autonome, la rétroaction et le respect du rythme individuel et du cheminement individuel. S'inspire de PLAN.	Engagement de rédacteurs-éditeurs. Construire des unités d'apprentissage. Construire une batterie de tests. (Donc très grande précision dans la formulation des objectifs pédagogiques). Respect des styles cognitifs. Un module = 12 heures de travail. Correction et mise à jour = informatique. Préparation des enseignants à l'utilisation du système.	Informatique (correcteur, mises à jour des dossiers) Professeur: guide, oriente, motive, vérifie, facilite. Secondairement, transmet des connaissances.	Tests mesurant les gains après chaque unité d'apprentissage. Correction doit être automatisée. Evaluation purement formative.

I.G.E. (Individually Guided Education

Multi-unit school

HISTORIQUE	BASE THEORIQUE	ORGANISATION FONCTIONNELLE	ROLES	EVALUATION
)rigine: projet MODELS dirigé par Herbert J. KLAUS-MEIER (1964-65) à Madison au Wiscon-sin. 1969: essor suite à union du Wiscon-sin avec IDEA. 1971-72: Départe-ment de l'Educ. U.S. choisit IGE pour implantation nationale. 1973: + de 500 écoles. Depuis 1973: maté-riel didactique disponible. Education U.S.A. Special Report. "IGF and the Multi-unit School". NSPRA 1972. 56 p. IGE and the Multi-unit Elementary School" Wisconsin Research and Deve-lopment Center for Cognitive learning.	- Enfant = besoins et styles d'apprent. différents. - Ecole = doit s'adap-ter à ces besoins. - Focus: atteinte d'objectifs claire-ment définis à tra-vers un enseig. in-div. très humain où le matériel et les procédures ne sont qu'un des éléments du progr. d'enseig. - Organiser les res-sources pour: . approcher ch. enfant indiv. et aussi procu-rer une éduca-tion pour tous. . enseigner aux enfants un à la fois, mais tous ensemble.	- Ecole divisée en unités de 50 à 150 élèves avec 2 à 6-8 profs., regrou-pés en multi-âge, sous l'autorité d'un prof. responsable. - Programme individualisé. - Matériels didactiques liés au style cognitif. - Mode d'instruction: petit groupe, gros grou-pe, seul, ratio un-un, pair. - Comptabilité prof-élève. - Progrès continu. - Team-teaching - Aides-enseignants ou appariteurs ou commis ou secrétaire. - Prise de décision par-tagée à trois niveaux: . unité . école . à la largeur du système - Progr. de communication école-maison. - Soucis de recherches et de développement continus. - Ligue d'écoles coopérantes	<u>Unité d'enseignement et de recherche</u>: plani-fie et organise l'en-seignement. <u>Comité d'enseignement: et d'amélioration:</u> directeur et responsa-bles d'unités → for-mule au niveau de l'école les objectifs, implante les politiques, coordonne les unités, prépare le perfectionne-ment. <u>Comité de la politique d'ensemble du système</u>: supérieur responsable, directeurs, respons. d'unités, profs. → assurer la transition entre IGE et modèle traditionnel. <u>Facilitateur de la ligue</u>: coordonne et stimule les 10-15 écoles de la ligue IGE.	- Evaluation à l'entrée niveau, style, degré de motivation. - Ensuite, évaluation continue et formative - Auto-évaluation par l'étudiant. - Tests critériés. - Evaluation du progrès - Rétroaction (par entre vues) aux profs. et au élèves. - Observation directe.

Education pré-scolaire individualisée

(Robison, Schwartz)

HISTORIQUE	BASE THEORIQUE	ORGANISATION FONCTIONNELLE	ROLES	EVALUATION
- Qui? Helen F. Robison Sydney L. Schwartz - Où? Ville de New-York - Quand? 1974 - <u>Ouvrages</u>: Learning at an early age Volumes 1 et 2 Appleton - Century-Crafts Educational Division Meredith Corporation New-York.	- Piaget: développement cognitif. Moore: le sens du jeu dans l'apprentissage. Auteurs divers de recherches sur l'acquisition des habiletés psycho-linguistiques. - Programme expérimental développé à New-York pour les classes d'enfants défavorisés de 4 et 5 ans. - <u>Objectifs</u>: . développer au maximum le potentiel intellectuel et linguistique par une pédagogie du succès.	<u>Programme: pré-scolaire régulier</u>. <u>Stratégie d'ens</u>. individualisation de l'apprentissage. <u>Méthodologie</u>: . séparer l'évaluation de l'enseignement. . questionner après l'enseignement seulement. . accompagner chaque verbalisation d'une démonstration. . mettre l'accent sur la manipulation. . proposer des problèmes à résoudre seulement quand il y a assurance de succès. . tâches sont proposées individuellement.	<u>Equipes</u>: aides, volontaires, parents, étudiants en pédagogie ou en psychologie, enseignants. Philosophie de base sur laquelle tous s'entendent quoique fonctionnement propre à chaque adulte. Personnel administratif, d'entretien, de cafétéria. <u>Enseignant</u>: Observe, participe, évalue, planifie l'horaire, renforce, stimule, rassure, gère, enseigne, guide, informe.	- Tests standardisés po[ur] évaluer les apprentissages et non le QI (Stanford-Binet, Wechsler, Peavody Picture Vocabulary test, Preprimary profile, Preschool attainment record, Primary Scale of intelligence. - Tests critériés faits par le professeur et basés sur les acquisitions proposées en classe. - <u>Evaluation de l'enseignement</u> . prendre des notes . s'observer entre collègues . moyens audio-visuel

Le travail personnalisé

(AIRAP)

HISTORIQUE	BASE THEORIQUE	ORGANISATION FONCTIONNELLE	ROLES	EVALUATION
Qui? Freinet Montessori AIRAP Où? (Europe) France Quand? Début du siècle (1972) Documents Loi Fontanet pour le domaine public. Secteur privé: mouvements d'éducation catholique. Revue "Recherche et animation pédagogique" (AIRAP) Ouvrages de Maria Montessori.	Principes: . l'enfant a une soif naturelle d'apprendre. . l'enfant apprend par son activité personnelle et l'expression de sa liberté. . la rigueur dans l'organisation d'une classe active favorise un apprentissage significatif et libre. Objectifs: . formation intégrale de l'enfant. . respect du rythme de chacun. . développer la capacité d'auto-contrôle. . viser le développement de l'autonomie. . développer le sens des responsabilités.	. Mobilier maniable. . Aire de rencontre pour le groupe. . Classe organisée en ateliers de travail correspondant à chaque matière. . Instruments de travail doivent permettre manipulation pour toujours passer du concret à l'abstrait. . Programmation bien établie, annuellement et hebdomadairement. . Horaire partagé entre travail collectif et individuel. . Chaque fiche de travail comprend une fiche auto-corrective à la disposition des élèves.	. Créer un climat de sécurité. . Préparer des instruments de travail et les activités à court et à long terme. . Animer le groupe pour stimuler et orienter. . Transmettre ses valeurs. . Observer avec vigilance. . Supporter le jeune dans sa croissance. . Evaluer les apprentissages.	. Fiches auto-correctives. . Test de rendement après unités de travail (de 1 semaine à 3 semaines dépendan de l'âge des enfants) préparés par l'enseignant.

Pédagogie ouverte

HISTORIQUE	BASE THEORIQUE	ORGANISATION FONCTIONNELLE	ROLES	EVALUATION
- C. Paquette 1976-77 Québec.	Il faut que la croissance personnelle de l'étudiant soit individualisée en respectant le rythme et le style de cette croissance. Il faut que les habilités personnelles de chaque étudiant soient utilisées de façon constante dans un environnement riche et stimulant. Il faut que l'étudiant puisse faire des choix: . des sujets de travail . de l'emploi du temps . du matériel . des idées . du genre de groupement.	L'étudiant doit participer à l'organisation physique de la classe. L'horaire et le temps sont ouverts, cela signifie qu'ils ne sont pas programmés de l'extérieur. Un tableau de programmation est indispensable pour permettre à l'enfant d'organiser son travail. Les enfants organisent leur travail d'après la procédure suivante: . les travaux collectifs . le travail d'équipe . le travail individuel. Les cinq phases pour la réalisation d'un projet: . la phase de préparation . la phase de formulation . la phase de négociation . la phase de réalisation . la phase d'évaluation.	<u>Professeur</u>: Le professeur est le concepteur du plan d'études et il doit être un guide pour offrir de nouvelles pistes d'exploration à l'étudiant. <u>L'étudiant</u>: La pédagogie ouverte est le modèle qui demande la plus grande contribution de l'élève à son apprentissage, il utilise constamment ses talents multiples, il participe à l'aménagement de son environnement. <u>Les parents</u>: Les parents doivent accorder à l'école une fonction autre; celle du développement personnel de leur enfant.	L'évaluation est une partie intégrante du processus d'apprentissage. Les objectifs se définissent au fur et à mesure du progrès dans une tâche et différent d'un individu à l'autr L'apprentissage à fair et les performances à atteindre ne sont pas pré-déterminés.

L'école alternative

HISTORIQUE	BASE THEORIQUE	ORGANISATION FONCTIONNELLE	ROLES	EVALUATION
Douglas Watson 1972 U.S.A.	Les bases de l'école alternative sont: . la participation des parents, étudiants et professeurs au projet alternatif. . le choix des parents, étudiants et professeurs d'entrer dans le programme éducatif proposé. Les sortes d'écoles alternatives: . l'école sans mur . Mini schools . Dropout Centers . aide ouverte . pour les groupes raciaux . progrès continu . école ouverte . l'école libre . l'école traditionnelle, etc...	L'organisation physique dépend du genre d'écoles alternatives. On utilise les locaux et le matériel de l'école publique.	Les parents, les étudiants et les professeurs ont un rôle de cogestion à jouer. Le rôle le plus important du professeur est celui de motivateur, pour exercer ce rôle il doit être très compétent et doué.	L'école alternative, très souvent n'a pas d système de notes, l'év luation doit être larg et tenir compte des facteurs de créativité d'auto-discipline, de bien-être des étudiant etc... Il est très important pour l'école alternati qu'elle puisse de donn un système de compara avec le secteur public pour permettre le reto de ses étudiants au se teur public. L'implantation de l'éc le alternative doit se faire de préférence au secondaire. Les coûts sont moins é vés que dans le systèm public.

Compétence minima

HISTORIQUE	BASE THEORIQUE	ORGANISATION FONCTIONNELLE	ROLES	EVALUATION
- Dans les années 70. - Origine du problème des diplômés sans compétences réelles. - Traduit le souci d'"accountability" en éducation (payeurs de taxes insatisfaits). - En 77 au delà de 30 états américains sont engagés dans la définition de tels objectifs. - Suite au "performance board education".	- Caractère utilitaire de l'éducation. - S'appuie sur la tendance behaviorale en éducation. - Assurer à chacun un minimum d'acquisitions, de compétences et d'habiletés de base. - Mastery Learning - Deux sortes d'élèves: ceux avec un rendement correct et ceux qui avec de l'aide auront un rendement correct.	Etablissement de séries d'objectifs minima. Etablissement de temps maxima. Préparation de contrôle. Préparation de stratégies. Chaque école ou communauté prépare ses objectifs minima en liaison avec ceux de l'état. Enseignement par objectif de rendement: précision des comportements attendus par l'élève, des conditions pour l'apprentissage et des critères de réussite. (Learning module). Laisse place à beaucoup d'enrichissement. Formation de sous-groupe. Ne débouche pas nécessairement un enseignement individualisé.	Les enseignants ont à examiner la relation entre l'enseignement et les objectifs de compétence minima. L'enseignant a une responsabilité très grande dans l'évaluation; il est diagnosticien. L'étudiant est responsable de l'apprentissage.	Le changement d'objectif survient quand l'élève maîtrise l'objectif selon le crit[illegible] de performance minim[illegible] exigé. Procédés: variables.

La suggestopédie
(Lozanov)

HISTORIQUE	BASE THEORIQUE	ORGANISATION FONCTIONNELLE	ROLES	EVALUATION
. Qui? Dr. Lozanov . Où? Sofia Bulgarie . Quand? Depuis 1960 Ecole primaire: 1972 Ouvrages: Une révolution dans l'art d'apprendre (Fanny Saféris) La suggestologie Bagriona Bélanger 1976-77: 16 écoles primaires.	Principes suggestologiques: La suggestion est un mécanisme curatif déterminant de par le rôle des signaux périphériques qui influencent l'inconscient. Principe suggestopédiques: L'attitude est plus importante que l'aptitude. 1. Désuggestionner ce qui a été négatif jusqu'à maintenant (aptitudes modestes, vieillissement, l'étude est pénible, la répétition est essentielle). 2. Faciliter relations prof-étudiants. 3. Création d'une atmosphère suggestive. 4. Stimule mémorisation et donne confiance à l'étudiant.	Stratégie d'enseignement: . Autorité = prestige (facilite la mémorisation). . L'infantilisation: retrouver la spontanéité par le jeu. . L'apprentissage se fait par l'intellect et l'émotivité: prof. croit en ses étudiants et aime ce qu'il fait. . L'intonation: artistique et émotive. Chuchotement. . Utilisation du rythme. . Pseudo-passivité. . Déscolarisation . Mémoire périphérique . Local agréable. . Activités variées et amusantes. . Rôles tenus par étudiant . Musique . Petit groupe	. Animer . Entraîner . Organiser . Inspirer la confiance. . Responsable de l'atmosphère (voix, attitudes, connaissances, son enthousiasme).	. L'apprentissage de ba d'une langue étrangèr se fait en 3 mois. . Primaire: une année scolaire en trois moi (mi-temps pédagogique . A la maternelle, les enfants de quatre ans savent lire au bout d huit mois. Evaluation de la méthod . expérimentale. . ne fonctionne pas aus bien avec tous les enseignants. . excellente surtout po des apprentissages de base car "elle débloque" l'étudiant.

4

SITUATION ACTUELLE A LA COMMISSION DES ECOLES CATHOLIQUES DE MONTREAL

4.1 Introduction

- Dans le cadre de nos recherches et de notre réflexion sur l'individualisation de l'enseignement, nous ne pouvions passer sous silence ce qui se faisait à ce niveau à la Commission des Ecoles Catholiques de Montréal.

- Cette affirmation est d'autant plus vraie que la C.E.C.M. représente l'organisme scolaire le plus important de la province et que cette commission scolaire s'est étroitement associée à la démarche de cette maîtrise professionnelle.

- Nous considérons donc cette partie de notre travail comme très importante puisqu'elle nous donne assez fidèlement, nous l'espérons, un portrait de ce qui s'est fait et de ce qui existe toujours en 1980-81.

- Le moyen que nous avons privilégié pour recueillir les données qui nous intéressaient fut la traditionnelle enquête sous forme de questionnaire écrit.

- Ce questionnaire s'adressait aux membres de la direction des écoles de la C.E.C.M. et, comme nous le verrons en 4.2, il se voulait à la fois complet et le plus "invitant" possible au niveau de sa présentation.

- Nous espérions au départ un taux de participation assez élevé (30 - 40%) et bien sûr des réponses claires et facilement interprétables. Dès le départ, l'équipe individualisation s'attendait à ce que le secteur de l'adaptation scolaire se détache du secteur régulier tant au niveau du nombre de questionnaires retournés qu'au niveau de la nature des expériences présentées. Il faut rappeler ici que certains échanges informels avec du personnel du secteur régulier et ce antérieurement à notre enquête, nous avaient appris que très peu de projets significatifs assurant une plus grande individualisation de l'enseignement avaient été signalés.

- Nous vous présentons donc dans ce chapitre notre principal "outil de travail" (questionnaire écrit) ainsi que ce qui a entouré tant sa confection que les procédures d'envoi que la façon dont les réponses ont été traitées. Le lecteur s'intéressera sûrement à la partie Résultats et Analyses puisque c'est à ce niveau que l'équipe individualisation fait ressortir les principales données émergeant des questionnaires complétés et retournés.

- Avant d'aborder la partie 4.2 (l'enquête) rappelons que c'était, semble-t-il, la première fois à la C.E.C.M. qu'un questionnaire de ce type était envoyé à toutes les directions sur le sujet "Individualisation de l'enseignement". Cet état de chose est sans doute normal puisque le souci d'individualiser davantage l'acte d'enseigner auprès de la clientèle des écoles publiques est encore un phénomène très récent au Québec

4.2 METHODOLOGIE DE L'ENQUETE

L'inventaire des expériences significatives d'individualisation d'enseignement à la C.E.C.M. a été décidé suite à des rencontres avec certains coordonnateurs de l'enseignement qui affirmaient qu'il n'y avait pas beaucoup d'expériences de ce genre à la C.E.C.M.

L'équipe d'individualisation décida de construire un questionnaire (annexe 1) qui pourrait faire ressortir les expériences d'individualisation de l'enseignement à la C.E.C.M. Le document terminé fut présenté à la table pédagogique de la C.E.C.M. pour obtenir la permission de le faire circuler dans les écoles.

Par la suite le questionnaire fut adressé (début décembre 1980) à tous les directeurs et directrices d'écoles, leur demandant s'ils avaient au cours des dernières années été associés à un projet d'individualisation de l'enseignement.

Une lettre d'introduction (annexe 11) accompagnait le questionnaire qui précisait le but de l'enquête ainsi que la date de retour désirée (fin décembre 1980), pour faciliter le retour nous y avions joint une enveloppe réponse.

Nous avons expédié par le courrier interne de la C.E.C.M., 250 questionnaires aux directions d'écoles, primaires, secondaires et des écoles

du réseau, 70 répondirent à cette enquête, de ce nombre 23 projets nous furent signalés.

L'annexe 111 présentera ces projets sous forme d'un tableau synthèse divisé en deux grandes catégories soit les secteurs:

A) <u>régulier</u> primaire, secondaire

B) <u>de l'adaptation</u> ortho région, ortho réseau

De plus, ce tableau précise la nature de l'enseignement individualisé en faisant ressortir dans sept (7) sections les éléments essentiels du projet. Ces sections se définissent comme suit:

- Les matières qui font l'objet d'individualisation
- Le nombre d'enfants desservis par année
- Le nombre de professeurs touchés par le projet
- Le nombre de P.N.E. qui ont été impliqués dans le projet
- La durée en année du projet
- Description sommaire de l'expérience
- Le matériel utilisé, soit commercial ou produit par l'école.

4.3 Résultats de l'enquête et analyse

4.3.1 Limites des résultats et de l'analyse

Avant d'aborder la présentation et l'analyse des résultats de l'enquête, il convient d'en établir les limites. Comme le laisse comprendre les deux premières parties de ce chapitre, le travail d'enquête auquel nous nous sommes livrés n'a pas eu toute l'envergure qu'il aurait pu avoir. Les premières démarches réalisées afin d'atteindre l'objectif de décrire la situation actuelle de l'individualisation à la C.E.C.M. nous avait forcé à plus de réalisme par rapport à la relation à établir entre les efforts à consentir et les résultats à espérer: une large consultation, un questionnaire détaillé, une compilation informatisée auraient exigé beaucoup d'énergie et nous auraient apporté - c'est ce qu'on nous a dit de façon unanime - les mêmes conclusions qu'une enquête moins largement et plus simplement menée.

Le but de cette enquête étant de nous amener à avoir un portrait général de la situation, nous avons donc retenu ce principe de simplicité. Le questionnaire a posé les questions que nous croyions essentielles. La population questionnée a été limitée aux directions d'écoles. Le traitement des données a été réalisé sans support informatique et de façon linéaire, c'est-à-dire sans combinaison, recoupement ou interrelations entre plusieurs questions ou plusieurs sous-groupes de répondants.

Ce sont là des limites techniques que nous avons volontairement fixées à notre enquête en tablant sur l'hypothèse hautement plausible qu'une enquête plus considérable et scientifique nous aurait apporté un même portrait, plus détaillé il va sans dire, de la situation de l'individualisation à la C.E.C.M.

A ces limites techniques s'ajoutent les limites que les réponses elles-mêmes posent à l'analyse. L'absence d'éléments importants et l'imprécision de certaines descriptions nous ont quelquefois forcés à interpréter des réponses. Chaque fois qu'une telle situation s'est présentée nous avons usé du plus juste arbitraire possible et très souvent de la connaissance personnelle que nous avions des expériences rapportées. Sans, en aucune façon, entâcher la valeur des résultats trouvés il faut quand même convenir que ce problème et la procédure de solution employée ajouteraient, au strict plan de l'éthique de la technique d'enquête, une certaine limite.

Quoi qu'il en soit, de façon générale nous croyons que les résultats et l'analyse que nous en faisons expriment assez clairement et honnêtement les tendances à la C.E.C.M. en ce qui concerne l'expérimentation de l'enseignement individualisé. Ces résultats et cette analyse dessinent, à grands traits, les contours de la situation telle que nous la comprenons à partir des réponses obtenues. Conscients toutefois des limites certaines de notre enquête, nous aurons l'élémentaire prudence d'utiliser assez souvent, pour l'analyse des résultats, le mode conditionnel.

4.3.2 Résultats et analyse

Nombre d'expériences d'individualisation recencées

Des 250 questionnaires envoyés, 70 nous ont été retournés. Sur ces 70 réponses, 21 témoignaient de l'association d'une direction d'école à un projet d'individualisation de l'enseignement. La question se formulait ainsi: avez-vous, au cours des dernières années, été associé à un projet d'individualisation de l'enseignement?

En partant de ces chiffres, deux hypothèses peuvent être amenées. La première peut considérer les 70 réponses comme un échantillon de l'ensemble des directions invitées à répondre et tirer comme fait qu'environ le tiers des directions d'école (21/70) auraient été impliquées dans un projet d'individualisation. La seconde hypothèse peut envisager que les 180 directions d'école n'ayant pas répondu n'ont pas été associées à une expérience d'individualisation; le rapport à établir alors est de 21 sur 250.

Même s'il est hasardeux de présumer que tous les non-répondants n'ont pas été associés au cours des dernières années à un projet d'individualisation de l'enseignement, l'ensemble des commentaires que nous avons recueillis de toutes sortes de façons autour de cette question nous amène à opter pour la seconde hypothèse et à conclure que seulement environ 10% des directions d'écoles interrogées auraient été associées à des expériences d'individualisation.

Il est difficile de définir si cela est beaucoup ou peu. Dans l'ensemble nous serions tentés de croire que ce chiffre de 10% peut correspondre à un pourcentage quelquefois avancé dans des articles portant sur la question. Reste à savoir maintenant si ce 10% continue de s'appliquer au nombre d'enseignants ou d'élèves touchés et s'il s'appuie sur des expériences importantes ou complètes d'individualisation?

Types d'expériences d'individualisation

Le questionnaire demandait à la direction d'écoles répondantes de faire une description sommaire du projet d'individualisation auquel il référait. Généralement et effectivement assez sommaires, ces descriptions ajoutées aux autres éléments de réponses, nous ont permis d'effectuer un certain regroupement parmi les expériences présentées:

Individualisation par utilisation de fiches d'enseignement	6 expériences
Individualisation par regroupements homogènes d'élèves	4 expériences
Individualisation à travers une pédagogie ouverte	3 expériences
Individualisation par système de tutorat	3 expériences
Individualisation par souci de respect du rythme et évaluation continue	2 expériences
Individualisation par un plan d'étude pour chaque élève	1 expérience
Individualisation par l'audio-visuel et la méthode audio-tutorale	1 expérience
Individualisation par utilisation d'un centre de ressourcement	1 expérience

Il est clair, et la lecture du tableau des expériences en annexe le démontre, que certaines expériences possédaient des facettes qui les rattachaient à plus d'un des groupements que nous avons effectués. Pour l'utilité de ce regroupement nous les avons placées en fonction de leur élément qui nous apparaissait majeur.

Deux modèles n'apparaissent pas à ce regroupement (cela aurait porté à 23 le nombre d'expériences). Nous ne les avons pas retenu parce qu'ils se rapprochaient des fonctionnements prévus par la convention collective des enseignants en ce qui a trait à la récupération par les professeurs réguliers et parce que nous estimions important de ne pas confondre aide individuelle et souci d'individualisation.

Par ailleurs, nous avons décidé de retenir quelques expériences où l'individualisation se traduisait par la simple formation de sous-groupes homogènes afin de respecter un peu plus que dans les formules traditionnelles le rythme d'apprentissage. Quoiqu'en désaccord avec une définition aussi large de l'individualisation nous la retenons comme un groupement possible en nous appuyant sur le fait qu'une des deux grandes enquêtes nationales américaines sur l'individualisation (NSSE 1962) proposait, en conclusion, ce genre de solution pour un plus grand respect des différences.

Le regroupement que nous présentons révèle qu'à la C.E.C.M. presque la moitié (10) des expériences d'individualisation sont orientées par une vision assez traditionnelle de cette formule d'enseignement:

utilisation des fiches et groupes homogènes. Viennent ensuite, en importance numérique, les expériences d'individualisation par la pédagogie ouverte, ce genre d'expériences se distinguant des premiers groupements par l'autonomie plus large qu'on accorde à l'étudiant.

L'individualisation par système de tutorat est l'objet, comme pour la pédagogie ouverte, de trois expériences. Ces expériences ont cependant un aspect particulier parce qu'elles sont le produit de l'implantation d'une même méthode d'apprentissage de la lecture (LIRE ou MELI). Il ne faut cependant pas hésiter à voir dans le tutorat par les pairs, une façon, de plus en plus populaire auprès des enseignants, de supporter ou permettre une démarche individualisée d'apprentissage pour plusieurs enfants et particulièrement pour ceux qui sont en difficulté.

Mis à part celle qui utilise le centre de ressourcement, les autres expériences soumises à notre attention regroupent, chacune à sa manière, une ou plusieurs caractéristiques fondamentales de l'individualisation de l'enseignement, telle qu'elle devrait être comprise: respect du rythme, évaluation continue, plan d'étude individualisée. On retrouve également, parmi ces expériences singulières, une application de la méthode audio-tutorale de Postlethwait.

Ainsi, selon nous, trois tendances d'individualisation se côtoieraient à la C.E.C.M.: une première, majoritaire, qui véhicule encore aujourd'hui, très fortement, une synonymie entre enseignement par fiches, groupes homogènes et individualisation; une seconde, largement inspirée

par le fort et relativement récent courant de la pédagogie ouverte; finalement une troisième, qui celle-là, en s'inspirant des idées de modèles tels le I.E.P. et l'audio-tutorat, traduit une compréhension plus actuelle du concept.

Niveaux scolaires où se situent ces expériences

La compilation des réponses au questionnaire apprend que 7 des expériences vécues l'ont été au secondaire et 14 au primaire. Elles se répartissaient de la façon suivante:

1er cycle primaire	:	6
2e cycle primaire	:	4
Tout le primaire	:	4
1er cycle secondaire	:	3
2e cycle secondaire	:	1
Tout le secondaire	:	3

Il vaut de noter, pour mieux comprendre ce tableau, que les trois expériences touchant tout le secondaire originent du Réseau des Ecoles Spéciales et qu'une de celles-ci, bien qu'identifiée au secondaire, concerne des programmes d'un autre niveau puisqu'elle est destinée aux élèves débiles légers non-académiques de 13 à 18 ans.

A la première constatation voulant que les 2/3 des expériences se vivent au niveau primaire, nous en ajoutons une seconde: douze de ces expériences ont été initiées par ou pour des élèves identifiés au Service de l'Adaptation.

Pourquoi surtout au primaire? Pourquoi beaucoup à l'orthopédagogie? Si la réponse à la seconde question nous apparaît facile (nécessité oblige!), la réponse à la première demeure, pour nous, une énigme, d'autant plus que c'est généralement pour les élèves plus âgés et théoriquement plus autonomes que se sont développés, surtout aux U.S.A., les modèles d'individualisation. Une réponse à cette énigme se trouve certainement dans les possiblités d'individualisation qu'offrent certains matériels développés pour le primaire.

<u>Les expériences d'individualisation: par qui et pour qui?</u>
Beaucoup de questionnaires contenaient un blanc là où il fallait identifier les responsables du projet. A partir des réponses fournies, il semblerait, cependant, que la responsabilité des expériences, dont il est ici question, ait appartenu le plus souvent aux enseignants et quelquefois à des professionnels ou des directions.

D'autres statistiques viennent appuyer cet état de chose. 181 enseignants ont été impliqués dans la réalisation des projets. Du côté des professionnels, le nombre s'élève à 17. Dans plus du tiers des projets, aucun professionnel ne s'est trouvé impliqué. Cela nous amène donc à croire que la réponse à la question "par qui l'individualisation de l'enseignement" serait: par les enseignants.

Quant à savoir pour qui tous ces projets, une partie de la réponse nous a déjà été fournie par les constatations concernant les niveaux et les types d'élèves touchés. La réponse à cette question se complète quand

on ajoute qu'environ 3,150 enfants (au maximum et pour une année) ont bénéficié de tous ces projets. Cela représente, il est important de le mentionner, autour de 3% des élèves de la C.E.C.M. et cela, nous le verrons au point suivant, pour quelques matières seulement.

<u>Les expériences d'individualisation: sur quoi et avec quoi?</u>

Comme il fallait s'y attendre, ce sont les deux principales matières de base (français et mathématiques) qui ont été l'objet des expériences d'individualisation:

Français	:	16
Mathématiques	:	8
Anglais	:	1
Sciences humaines	:	1
Autres	:	3
Toutes matières	:	3

Fait à souligner: chaque projet indiquant les mathématiques comme champ d'application retenait également le français. Cela est surprenant car les mathématiques sont, à première vue, une matière qui se prête beaucoup mieux à l'individualisation que le français. Il faut croire, un peu comme pour l'orthopédagogie, que cette situation s'explique par la nécessité de trouver une solution à un problème difficile à résoudre par d'autres moyens.

Le provenance du matériel dont on se sert pour individualiser est assez variable. Le matériel commercial est légèrement plus populaire

que le matériel-maison produit par l'école, et ce dernier est, à son tour, légèrement plus populaire que le matériel non-commercial et non-produit par l'école. Le plus souvent, les expériences d'individualisation utilisaient une combinaison de deux et même de trois de ces matériels de provenances diverses.

<u>Les expériences d'individualisation: combien de temps?</u>

Parmi les réponses reçues, seulement deux traitaient de projets n'étant plus en opération. Les autres duraient depuis 1, 2, 3 années ou plus:

1 an	:	7
2 ans	:	7
3 ans	:	3
3 ans	:	2

Des informations reçues à ce sujet, le fait le plus important à souligner est sans doute que, parmi les 5 projets de plus longue durée, 4 sont des projets impliquant toute l'école.

4.3.3. Conclusion

Peut-on vraiment tirer quelqu'enseignement des données recueillies au cours de cette enquête? Chose certaine, il serait, comme nous le soulignions un peu plus haut, hasardeux de vouloir en tirer des généralités.

Toutefois, et à l'intérieur des limites que nous décrivions en début de chapitre, il demeure quand même tout à fait raisonnable de croire que les quelques constatations réalisées, par la compilation des résultats et la brève analyse que nous avons essayé d'en tirer, offrent une image qui pourrait ressembler d'assez près à la réalité.

Si cela était, cette réalité serait la suivante:

- il se fait très peu d'individualisation de l'enseignement à la C.E.C.M.;

- très peu d'élèves, très peu de professeurs et très peu de directions sont impliqués dans cette formule d'enseignement;

- le peut d'individualisation qui se fait est assez souvent un enseignement par fiche, quelquefois un enseignement de type ouvert ou un enseignement répondant clairement aux critères fondamentaux de l'individualisation;

- le niveau primaire et les élèves de l'orthopédagogie sont les principaux bénéficiaires de l'application concrète du concept;

- les enseignants sont les premiers responsables du développement de cette formule et ils l'appliquent surtout au français et aux mathématiques;

- finalement, là où toute l'école s'implique, l'idée d'individualiser l'enseignement ne s'éteint pas comme un feu de paille.

Au fond, il y a au moins une chose dont nous pouvons être certains: beaucoup de travail reste à faire pour que l'individualisation de l'enseignement atteigne, à la C.E.C.M. comme ailleurs, du reste, le niveau de réalisation que laissait espérer le discours pédagogique des années 70. Parmi les premières choses à faire en ce sens, il y a bien sûr une sensibilisation plus large à la définition vraie et aux avantages réels de la formule, mais il y a aussi à définir un modèle d'individualisation s'appuyant sur des valeurs pédagogiques vérifiées et bien comprises et à partir duquel modèle, chaque milieu se sentira capable et confiant de développer le sien.

INDIVIDUALISATION DE L'ENSEIGNEMENT:

EXPERIENCES VECUES A LA C.E.C.M.

1- Avez-vous, au cours des dernièrs années, été associé à un projet d'indidualisation de l'enseignement Oui ☐ Non ☐

Si oui ...

2- Nom de l'école: ______________________ Prim. ☐ Sec. ☐

3- Titre du projet: ______________________

4- Responsable(s) du projet: ____________ ____________

5- Durée: début 19___ fin 19___

6- Niveaux touchés:

Primaire: 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐ 6 ☐

Secondaire: 1 ☐ 11 ☐ 111 ☐ 1V ☐ V ☐

7- Types de classes: formation générale ☐

formation professionnelle ☐ orthopédagogie ☐

8- Nombre de groupes concernés: ☐

9- Disciplines concernées: ____________ ____________

____________ ____________ ____________

10- Nombre d'enfant: impliqués: ______ 11- Nombre d'enseignants impliqués: ____

12- Nombre de professionnels impliqués: ____

13- Matériel utilisé:

a) produit par l'école (préciser): ______________________

____

b) commercial (préciser): ______________________

____

14- Description sommaire du projet: ______________________

____

____

15- Remarques personnelles: ______________________

____

____

N.B.: S.V.P. utiliser l'enveloppe de retour et l'expédier par courrier interne.

LA COMMISSION
DES ÉCOLES CATHOLIQUES
DE MONTRÉAL

CÉCM

Montréal, le 3 décembre 1980.

Chers collègues,

Un projet de maîtrise professionnelle, regroupant des directions d'écoles et des professionnels de la C.E.C.M., est en marche depuis le mois de septembre 1979.

Un des objectifs de notre équipe est d'inventorier toutes les expériences significatives d'individualisation d'enseignement à la C.E.C.M. C'est dans ce but que nous vous adressons le questionnaire ci-joint et vous demandons de bien vouloir nous le retourner avant le 19 décembre 1980.

Nous vous remercions de votre collaboration que nous considérons très précieuse.

Mario Langlois,
Directeur adjoint
Polyvalente Louis-Joseph-Papineau
pour l'équipe de l'individualisation

ML/gb

EXPERIENCES D'INDIVIDUALISATION A LA C.E.C.M.

SECTEUR REGULIER

MATIERES	NIVEAU		ORTHO		Nombre	Nombre Profes-seurs	Nombre P.N.E.	Durée année	DESCRIPTION SOMMAIRE DU PROJET	MATERIEL
	Prim.	Sec.	Region	Réseau	Enfants					
Français Maths.	1 à 6				520	18	-	Terminé fin juin 1974	Progrès continu par la format.on de groupes homogènes.	- Le Sablier dynamique - S. Bussière - Cuisenaire
Français Maths Anglais Sc. naturelles Sc. humaines	1 à 6				405	12	1	+ 1	Selon le rythme de l'élève Fiches personnelles Chaque élève se rend au centre de ressourcement.	- Jeux éducatifs. - Appareils aud visuels
Eveil en Sc. humaines	1 à 6				300	11	-	+ 2	Choix de l'élève face aux objectifs et à la façon de l'atteindre	- Contrat de travail
Français Maths Anglais Sciences	1 à 6				284	12	Variable	+ 4	Pédagogie ouverte	- L'enfant fabr que son matér
Français Maths	1-2-3				200	7	1	+ 1	Individualisation via le prof. en D.F. dans l'aide aux T.L.A.	- Matériel mais bâti par parents et écol
Français	1 à 4				150	10	-	-1	Homogénéité des groupes durée du primaire de 5 à 7 ans	- Matériel vari

MATIERES	NIVEAU		ORTHO		Nombre Enfants	Nombre Professeurs	Nombre P.N.E.	Durée année	DESCRIPTION SOMMAIRE DU PROJET	MATERIEL
	Prim.	Sec.	Région	Réseau						
Lecture compréhension calcul mental	6				60	3	2	terminé à la fin juin 80 1	Usage du tutorat (professeur) exclusivement auprès des élèves faibles.	Fiches de compréhension - LIRE Vol 5 - orthographe Vol 6 - Jeux éducatifs
Toutes les matières	3 - 4				50	4	1	- 1	Pédagogie ouverte	- Fiches maison
Français Maths	3 à 6				48	4	-	- 1	Apprentissage par le jue Evaluation formative et continue	- Maison - disporamas (fabriqués par les élèves) - jeux - ateliers
Anglais		1 - 2			480	4	0	+1	Enseignement individualisé de l'anglais à l'aide d'appareils audio-visuels	- Matériel maison: Thèmes, objectifs examens
Maths Français		P.C. 11			10	1	1	+1	Intégration d'un programme de rééducation à un programme individualisé d'enseignement avec les M.S.A.	Fiches - S.R.A. - Boscoville - C.S.I.M.

EXPERIENCES D'INDIVIDUALISATION A LA C.E.C.M.

SECTEUR DE L'ADAPTATION

MATIERES	NIVEAU		ORTHO		Nombre Enfants	Nombre Professeurs	Nombre P.N.E.	Durée année	DESCRIPTION SOMMAIRE DU PROJET	MATERIEL
	Prim.	Sec.	Région	Réseau						
Français (lecture)			1 à 6		500	23	1	+1	MELI Méthode d'enseignement de la lecture par l'usage du tutorat, renforcements divers et action des pairs	- Cahier de lecture MELI
Lecture			1 à 4 récupération		190	10	1	1	Activités en table d'écoute. Périodes avec demi classe Intégration de Néo-Canadien	- Sablier - Livres Reader's Dige
Lecture compréhension			1 à 4 soutien		25	2	-	- 1	Enseignement par les pairs Team teaching (Prof. ortho pédagogogue	- ATEL no 1 - Croq' Livre - Fiches de compréhension LIRE Vol 5
Français Maths			1 à 4 soutien		25	2	1	+3	Renforcement positif. L'enfant pointe ses progrès sur un tableau Respect du rythme	- Cahiers de mathématiques maison - Alain deBray

MATIERES	NIVEAU		ORTHO		Nombre Enfants	Nombre Professeurs	Nombre P.N.E.	Durée année	DESCRIPTION SOMMAIRE DU PROJET	MATERIEL
	Prim.	Sec.	Région	Réseau						
Français Maths.			1 à 4 soutien		15	1	0	- 1	Plan d'étude adapté au rythme et aux capacités de l'élève	- Matériel varié
Français			1-2 appoint.		20	1	0	- 1	MOVLEC Dépistage des troubles en lecture et enseignement correctif	- Corq' Livre - SRA - deSacy - Test EPFL
Renforcement en lecture Ateliers de l'occ.				1 à 4 OCC.	191	28	4	2	Evaluation formative et continue	- Reader Digest Piper Kit - LIRE - Matériel Maison
Français Maths Anglais Bio. Ec. Fam. Matières commerciales				1 à 5 Sec.	88	11	3	+1	89 programmes différents Accueil en tout temps de l'année pour étudiantes enceintes ou accouchées Programmes individuels avec évaluation continue et certification en cours d'année	Fiches - J.C. Clermont - Vanier (Laval) - Sophie Bara - Contrats de travail à partir du matériel commercial
Français Magasin Ateliers				1 à 5 Sec.	60	15	1	+ 3	Projet axé sur les habiletés comportementales à développer	- Fiches de français en production
Français Maths				1 à 5 Sec.	11	2	indéterminé	- 1	Classe préparant l'intégration scolaire d'handicapés physiques dans les classes régulières	Fiches de - J.C. Clermont - J. Rousseau

5

ELABORATION D'UN MODELE D'ENSEIGNEMENT INDIVIDUALISE APPLICABLE A LA C.E.C.M.

5.1 Introduction

Comme il a été possible de le constater dans les chapitres précédents, il y a plusieurs façons, surtout américaines, faut-il le souligner, d'appliquer l'individualisation de l'enseignement. Du côté de la C.E.C.M., milieu qui nous concerne, il semble bien que la majeure partie du travail d'application soit encore à faire.

Pourtant, depuis longtemps déjà cette idée d'en arriver à adapter l'enseignement et l'apprentissage à l'individu fait partie du discours des enseignants et du MEQ. L'article 11 du règlement numéro 7 en faisait d'ailleurs une obligation aux organismes d'éducation.

> "L'organisation de ces activités doit respecter les caractéristiques individuelles des élèves et permettre leur progrès continu dans la poursuite des objectifs de l'enseignement, à la maternelle et au niveau élémentaire, tels qu'ils sont définis dans les programmes officiels."

Comment alors expliquer que si peu de milieux, particulièrement à la C.E.C.M., soient parvenus à organiser fonctionnellement leur modèle d'enseignement autour du principe d'individalisation? Les réponses à cette question varient généralement peu: résistance au changement, absence de moyen, convention collective, coût trop élevé, approche théorique et donc irréaliste. Le problème, au fond, est assez complexe pour pouvoir donner raison à toutes ces réponses.

Le pari qui est tenu dans ce chapitre est qu'en transposant, dans une description fonctionnelle, les principes fondamentaux identifiés à l'idée d'individualisation, les possiblités de voir appliqué l'enseignement individualisé seront multipliées. C'est d'ailleurs dans cette volonté de créer un modèle d'application possible que prennent forces les caractères "professionnel" et dans le milieu de ce projet de maîtrise.

L'énoncé de principes, (5.2) pierre d'assise du modèle, est le résultat d'un travail de réflexions et d'échanges en équipe. Tirés de l'ensemble des modèles présentés dans un précédent chapitre, ces principes, pris un à un ou comme ensemble, traduisent les choix pédagogiques sur lesquels viennent ensuite s'accrocher les éléments de l'organisation fonctionnelle du modèle. (5.3)

A propos de ces éléments de l'organisation fonctionnelle, deux aspects sont à souligner. Le premier de ces aspects est qu'ils tirent leurs racines autant de l'expérience des auteurs que des applications concrètes des modèles décrits antérieurement qui influencent tous ce chapitre. L'autre aspect à considérer est qu'ils s'inscrivent dans le contexte scolaire québécois. Le modèle qui est proposé, l'est dans un contexte bien précis: celui de la C.E.C.M. Produit par des gens de la C.E.C.M., pour être appliqué à la C.E.C.M., on ne peut faire autrement que de le lire en ayant comme fond de scène la structure C.E.C.M., ses écoles, ses intervenants, ses élèves.

5.2 Enoncé de principes

Présentation

Le modèle d'individualisation qui est proposé dans ce chapitre s'appuie sur les principes éducatifs présentés dans les pages qui suivent.

Le choix de ces onze principes s'est réalisé à la suite des échanges et réflexions qu'avait inspiré l'analyse des éléments, forces et résultats des modèles d'individualisation de l'enseignement décrit au chapitre 3.

Certains de ces principes recoupent les mêmes réalités, les mêmes aspects de l'enseignement et de l'apprentissage. Tous sont intiment interreliés. D'ailleurs, très souvent, dans la littérature pédégogique, on retrouve quelques-uns de ces principes fusionnés ou confondus sous un même sujet. Le fait de les dissocier dans l'actuelle présentation du modèle d'individualisation n'est pas le fruit d'un souci ou d'un travail sémantique mais vise plutôt à faire mieux saisir, à mettre plus en évidence les exigences pédagogiques fondamentales auxquelles devra répondre le modèle.

PRINCIPE 1

L'école est un service public pour tous

Même si depuis quelques années déjà l'école a la réputation d'être devenue une institution enlevée des mains des communautés locales pour être confiée à des spécialistes, elle continue d'être un service auquel est appelé à contribuer financièrement l'ensemble de la population. C'est là un des éléments, certains diront le premier élément, de son caractère public.

L'autre élément fondamental de ce caractère public c'est qu'elle existe en tant que réponse aux besoins de formation exprimés par une communauté donnée, communauté dont elle doit, avec le plus de fidélité possible, refléter les valeurs. Que ce soit au niveau d'un quartier ou au niveau de communautés élargies (commission scolaire, ville, état), des attentes sont donc exprimées quant au rôle que doit jouer l'école et aux services qu'elle doit rendre aux enfants et, maintenant de plus en plus, aux adultes de ces communautés.

L'école est aussi un service qui s'adresse à tous. Autrefois réservée à une élite, le droit des enfants à l'éducation est maintenant consacré dans toutes les déclarations de droits des organismes internationaux et dans la majeure partie des législations nationales. Quelques états incluent même dans des textes de lois, l'obligation d'offrir à tous les individus, y compris ceux atteints d'un handicap, des services d'éducation appropriés et sans discrimination.

Ce dernier courant, qui est relativement récent et qui s'appuie sur une application plus importante des concepts de démocratisation de l'enseignement et de normalisation, entraîne pour chaque école l'obligation de rendre ses services accessibles à chaque individu (élève ou adulte) se réclamant du quartier ou de la communauté et exprimant le besoin de recevoir ce service public avec ses pairs.

PRINCIPE 2

L'école doit répondre aux besoins d'un individu qui vit en société.

L'école doit tenir compte de ce qu'est l'individu qui fait appel à ses services. Mais en même temps qu'elle doit essayer de répondre aux besoins de cet individu, elle reçoit de ceux qui la subventionnent, la mission d'assurer l'intégration sociale de celui-ci.

Les apprentissages nécessaires pour répondre à cette mission que lui confie la société sont alors transposés en objectifs qui se définissent dès lors comme les compétences minima dont devront être équipés tous les étudiants au sortir de l'institution scolaire.

L'école doit donc avoir ce souci de définir des objectifs minima et ensuite de mettre tout en oeuvre pour permettre aux étudiants l'atteinte de ces objectifs. Il est toutefois manifeste que la définition de ces objectifs minima pourra varier en fonction des valeurs véhiculées dans cette société et des moyens dont elle dispose pour les réaliser. Certaines sociétés pourront vouloir réduire ce rôle de l'école à la préparation des individus à leur tâche de producteur, d'autres voudront favoriser un minumum de connaissances et d'habiletés dans différents rôles qu'aura à tenir chaque individu. Une chose demeure; la nécessité pour l'école de tenir compte de cette réalité qui fait de chaque individu un être social.

La définition de tels objectifs minima présentent d'ailleurs au plan pratique d'autres avantages que celui, déjà important, de faciliter l'intégration sociale. Elle permet en effet d'orienter plus efficacement les efforts du milieu scolaire et lui laisse, du même coup, plus de temps pour répondre aux besoins individuels (par opposition à sociaux). Elle offre aussi cette possibilité, pour les étudiants plus rapides, d'augmenter leur maîtrise par la réalisation d'activités d'enrichissement, et cela sans pénaliser les autres élèves.

PRINCIPE 3

L'école doit avoir le souci du développement intégral et optimal de chacun.

Le développement d'un individu doit respecter chacun des cinq domaines suivants: affectif, cognitif, moteur, social et moral. Traditionnellement l'école s'est surtout intéressée au domaine cognitif et plus précisément à la partie strictement académique. Les autres axes de développement sont aussi importants et ils doivent être également l'objet des préoccupations éducatives. Viser le développement intégral et complet de l'individu, c'est se donner comme mandat de développer chacun des cinq domaines cités.

Pour ce qui est du développement optimal, il faut favoriser un environnement éducatif permettant l'atteinte des objectifs poursuivis de la façon la plus efficace possible. Il faut offrir un environnement en contrôlant les pré-requis et en respectant le rythme et le style cognitif propre à chaque individu, donnant ainsi à l'étudiant un maximum de chances de parvenir à la réussite et au développement optimal de ses potentialités.

PRINCIPE 4

> L'apprentissage est un processus qui se réalise à travers différents styles cognitifs.

Apprendre consiste à intégrer de nouvelles connaissances en faisant des liens continuels et signifiants avec l'expérience personnelle et la réalité du milieu environnant. Chaque individu, de par les composantes de sa personnalité et l'influence de son environnement, possède un mode de perception et d'appropriation qui lui est particulier. C'est ce qu'on appelle le style cognitif.

Le respect de ces divers styles d'apprentissage implique que l'école établisse d'abord le profil du fonctionnement de chaque étudiant pour pouvoir ensuite le servir au sein d'un environnement éducatif riche et bien structuré tant au niveau du matériel utilisé que des implications organisationnelles générales.

PRINCIPE 5

L'apprentissage est un acte individuel.

Apprendre étant un phénomène qui consiste à intégrer de nouvelles connaissances en faisant des liens continuels et significatifs avec l'expérience personnelle et la réalité du milieu environnant, il est primordial que chaque individu puisse faire par lui-même les liens en question. Le meilleur des professeurs ne peut que suggérer des stratégies d'apprentissage mais en aucun cas il ne peut cheminer à la place de l'étudiant.

De même, il ne pourra que très difficilement, s'il a le souci d'un enseignement efficace, rentable et durable, le forcer à réaliser des activités éducatives à l'intérieur de contingenges autres que celles reliées à son vécu et son style cognitif.

Donc, pour favoriser l'apprentissage, cet acte purement personnel, il faudra respecter le tythme de chacun et s'assurer de la maîtrise des pré-requis nécessaires avant d'entreprendre une nouvelle étape. Il s'agira également de profiter au maximum du niveau de motivation de l'étudiant et faire en sorte que celui-ci accomplisse "l'acte d'apprendre" quand il est mûr pour le faire.

PRINCIPE 6

Le rythme d'apprentissage varie d'un individu à l'autre.

Parce qu'il a une histoire sociale et scolaire différente de celle de ses compagnons de groupe, parce qu'il a des états physiques et affectifs variables, parce qu'il n'a pas généralement et quotidiennement la même motivation face à une tâche, une matière ou un enseignant, et aussi, bien sûr, parce qu'il n'a pas nécessairement tous les pré-requis directs à l'apprentissage qu'on lui propose, chaque élève à son rythme propre d'apprentissage.

Pourtant parmi les principales critiques qui se sont élevées, depuis quelques années, contre l'école, celle qui apparaît la plus justifiée, si on réfère à la presqu'unanimité qu'elle s'attire, c'est justement ce non-respect des rythmes d'apprentissage.

L'école, parce qu'elle se structure à travers l'enseignement collectif, impose à tous les élèves, la contrainte d'apprendre telle chose, à tel moment et à telle vitesse. Celui qui ne peut ou ne veut suivre ce rythme se retrouve rapidement en danger de mort pédagogique puisque s'engage alors pour lui, le cycle aliénant du retard entraînant les retards subséquents et de l'échec préparant l'échec final.

Si elle peut se défendre avec un certain succès des accusations qu'on porte à son caractère structuré, à la pré-détermination et à la séquence de ses programmes, et à l'évaluation normative qu'elle fait des appren-

tissages faits par les élèves, l'école a très peu de réponses valables à apporter aux critiques portant sur son caractère collectif. Exiger de tous qu'ils apprennent la même chose au même moment est une mission impossible qui fait de l'école un outil élitiste puisqu'elle entraîne irrémédiablement l'échec et tous ses effets secondaires chez une très grande partie de la clientèle scolaire. L'instauration de voies pédagogiques tout en consacrant le rôle élitiste de l'école ne change rien à la situation de l'élève qui s'accommode mal de la norme d'apprentissage du groupe auquel il appartient même quand ce groupe semble fait sur mesure pour lui.

Pour que l'école soit vraiment démocratique et qu'elle assure au maximum d'élèves, la réussite dans les apprentissages à faire, son organisation doit absolument tenir compte de ce fait dont l'évidence et l'importance cruciales sont maintenant reconnues: le rythme d'apprentissage varie d'un individu à l'autre. Agir autrement c'est condamner d'avance à l'insuccès la grande majorité des étudiants.

PRINCIPE 7

L'apprentissage est un processus qui implique la participation active du sujet.

L'apprentissage peut être subi ou vécu de façon active selon le mode d'intervention ou d'approche qui est retenu dans un milieu éducatif. S'il est subi, il va de soi que sa qualité en souffre et il est même assez probable qu'avec le temps, il s'estompe. Au contraire, s'il est actif et s'il permet à l'élève de s'impliquer, il est évident que les résultats s'améliorent. Il est même possible d'établir une corrélation très directe entre la qualité des résultats et le degré d'implication de l'apprenant.

Cette participation active du sujet s'obtient assez facilement en associant ce dernier le plus souvent possible au choix des objectifs dont il poursuivra l'atteinte. De la même façon, il sera également efficace de fournir à l'étudiant différents moyens d'atteindre ces objectifs et de lui laisser une certaine latitude dans le choix de ces moyens. Sur un autre plan, le fait de lui laisser le choix des moments d'évaluation et des façons de démontrer que l'objectif est atteint contribuera à la participation active du sujet à sa démarche d'apprentissage et par le fait même à une augmentation directe de la qualité des résultats.

PRINCIPE 8

L'apprentissage doit être agréable.

Il faut éviter de mettre un enfant en situation d'échec. Il faut donc s'assurer, pour chaque enfant, du contrôle des pré-requis. L'école doit par conséquent, mesurer les aptitudes, les attitudes et les intérêts. Elle doit aussi mesurer les acquis précédents pour s'assurer que l'enfant a toutes les chances possibles de réussir. Par la suite, l'école doit alors offrir un éventail de possibilités de réussite. Elle se doit de répondre au style cognitif propre à chacun. On se donne ainsi un maximum de chances de parvenir à la réussite, toute réussite constituant en soi un renforcement positif, ce qui permet à l'apprentissage d'être agréable.

L'apprentissage doit se produire dans un climat agréable et même joyeux. L'école ne doit pas être répressive face aux étudiants qui n'atteignent pas certains objectifs selon des stratégies imposées, mais elle doit permettre le plus possible l'atteinte de ceux-ci en favorisant l'utilisation de plusieurs media d'enseignement. Ainsi l'élève pourrait choisir les conditions qui répondent le mieux à son style cognitif. L'acte d'apprendre ne doit pas être considéré comme une corvée, une obligation mais comme une activité intéressante et enrichissante.

PRINCIPE 9

Le sujet doit saisir le sens de l'activité dans laquelle il s'engage.

Le meilleur moyen de ne pas se rendre où on doit aller, c'est de ne pas savoir où on est et vers où on s'en va. Installer ou permettre à un individu de s'installer dans un processus d'apprentissage dont les paramètres lui sont peu expliqués, trop généraux ou trop parcellisés, est une excellente façon d'entraîner pour cet individu une démotivation importante et des résultats en deça de ceux qu'il pourrait obtenir.

Une condition importante de la réussite d'un apprentissage est de s'assurer que l'apprenant comprenne pourquoi et comment il se place ou est placé dans cette situation précise d'apprentissage. En tout temps, il doit être conscient du sens global de sa démarche et des objectifs généraux qui chapeautent l'objectif spécifique ou intermédiaire qu'il est à réaliser.

Pour la même raison, il sera également indispensable qu'au moment où l'étudiant s'engage dans l'action d'apprendre, il ait été mis au courant des critères de performance qui feront considérer l'objectif atteint ou non-atteint, et du type d'évaluation auquel il sera soumis.

PRINCIPE 10

L'enseignement est un acte professionnel

L'enseignant est amené quotidiennement à prendre de nombreuses décisions qui sont, quand on y songe, de nature assez complexe. Ces décisions par l'influence qu'elles ont sur l'efficacité de l'apprentissage, ne peuvent dépendre comme autrefois de l'apparition, la disparition ou la succession de situations d'urgence mais doivent plutôt répondre à des objectifs clairement et préalablement établis.

L'enseignement devient alors un acte professionnel, défini avec précision, qui amène l'enseignant à jouer un rôle de coordination centré tout autant sur la tâche que sur les relations humaines. Par conséquent son action sera axée principalement sur des activités de planification, d'organisation, d'orientation et de contrôle.

En somme, une bonne gestion de l'enseignement permettra d'exploiter à fond les capacités des étudiants tout en stimulant leur motivation pour des études qui leur permettent d'apprendre de façon efficace.

PRINCIPE 11

L'enseignement doit être le plus systématique possible.

La définition des compétences doit respecter et s'appuyer sur une taxonomie d'objectifs. Le curriculum de ces objectifs doit suivre un modèle qui va du plus simple au plus complexe.

La mise en place d'un ensemble structuré de moyens variés qui permettront l'atteinte des objectifs contribue aussi à la systématisation de l'enseignement. Dans ce même ordre d'idées, chacun des intervenants, professeurs, directeurs, professionnels, assistants, parents, devra avoir un rôle précis à jouer. L'élève, quant à lui, devra, pour réaliser ses apprentissages, bien connaître les objectifs qu'on aimerait le voir acquérir ou encore définir clairement les objectifs que lui désire atteindre. Il devra aussi être supporté dans l'organisation et la planification de son programme et son travail.

Au plan de l'évaluation, l'atteinte des objectifs doit être mesurée à intervalles plus ou moins longs selon qu'il s'agisse d'objectifs spécifiques, intermédiaires, terminaux ou généraux. L'évaluation de l'atteinte des objectifs doit être la plus immédiate possible ce qui permet de passer à l'étape suivante avec un risque d'échec moindre.

En résumé, une approche systématique doit permettre à tous les intervenants d'identifier les problèmes, de choisir les meilleures stratégies et d'en évaluer l'efficacité et les effets.

SYNTHESE DES PRINCIPES

Quand on les réunit, les principes qui viennent d'être présentés ne peuvent définitivement pas être respectés dans un modèle d'enseignement collectif. Seul un modèle d'enseignement individualisé pourrait, au moins de façon minimale, rendre possible l'opérationnalisation de l'ensemble de ces principes en assurant:

- un service public pour tous dans ses composantes intégratives et normalisantes;
- une réponse aux besoins de l'individu en fonction des exigences du groupe social;
- le développement intégral et optimal de chacun;
- le respect des différents styles cognitifs;
- le caractère individuel de l'apprentissage;
- le respect du rythme d'apprentissage de chacun;
- la participation active de celui qui apprend;
- l'aspect agréable de l'acte d'apprendre
- l'objectivation par l'apprenant du sens de ses activités d'apprentissage;
- la qualité professionnelle de l'acte d'enseigner;
- et son caractère systématique.

Un modèle d'enseignement individualisé qui viserait le respect de tous et chacun de ces principes donnerait donc à l'enseignement individualisé la définition suivante:

> L'enseignement individualisé est une organisation pédagogique qui permet à chaque individu vivant en société d'apprendre, de façon agréable, active et efficace, ce qui est nécessaire à son développement optimal et intégral en tenant compte de son rythme d'apprentissage et de son style cognitif.

C'est cette définition qui sera retenue dans le cadre de ce projet collectif. La réunion de ces principes et l'acceptation de cette définition devrait générer un modèle de services scolaire entraînant des modifications sérieuses à la structure scolaire et à l'activité éducative. C'est ce dont il sera maintenant question.

5.3. Organisation fonctionnelle du modèle

5.3.1 Avant-propos

Le principe de base devant guider l'application d'un modèle d'enseignement individualisé en est un essentiellement de souplesse. S'il faut respecter le rythme de chacun de même que les différences individuelles il faut pour y parvenir un système souple. Grâce à cette souplesse, le système offre une large accessibilité au plus grand nombre possible d'enfants et d'adultes qui doivent y trouver leur place et être heureux d'y évoluer.

Les deux types d'organisation présentés ici respectent les principes énoncés plus haut. Dans un premier cas, on retrouve trente élèves par groupe. Dans le second cas, les groupes sont constitués de plus grandes unités (120 à 150 élèves). Dans les deux cas les groupes réunissent des enfants d'âges différents. Pour chacune des formules on retrouvera les données suivantes:

La composition de ces groupes
L'organisation spatiale
L'organisation temporelle
Les ressources matérielles
Les ressources humaines

Même s'il sera uniquement question ici de regroupements de 30 ou de 150 élèves, il est très important de comprendre qu'il s'agit de deux formules extrêmes entre lesquelles il y a place pour d'autres alternatives.

Certaines formules mixtes peuvent en effet être développées au gré des choix pédagogiques faits par les milieux: la souplesse doit être notre seul guide.

Les deux types de regroupements que nous présentons le sont à titre d'exemples. En les présentant, nous voulons démontrer, en premier lieu, qu'ils permettent, un comme l'autre, d'individualiser l'enseignement tant au niveau primaire que secondaire et, en second lieu, prouver l'opérationnabilité du modèle.

5.3.2. Regroupement de 125 à 150 étudiants

5.3.2.1 Composition des groupes

Pour ce qui est du grand regroupement, il est nécessaire de conserver la division qui existe actuellement entre le primaire et le secondaire. On retrouverait ainsi trois types d'écoles: primaire, secondaire de cycle et secondaire complet. Le nombre total d'élèves inscrits à une école se situera entre 500 et 1000 élèves. Idéalement les écoles primaires desserviront de cinq à six cents élèves tout comme les écoles secondaires de cycle. Quant aux écoles secondaires qui couvrent tous les niveaux elles accueilleront près de mille élèves.

Regroupements au primaire

Tel que mentionné précédemment au chapitre de l'intégration l'idée de deux hypothèses de regroupement est retenue avec une étendue de deux ou de trois ans dans chaque unité.

Selon la première hypothèse, une école primaire de cinq cents à six cents élèves pourrait contenir quatre unités de cent vingt-cing à cent cinquante élèves chacune. Ces unités sont formées de la façon suivante:

A les élèves âgés de 4 et 5 ans
B les élèves âgés de 6 et 7 ans
C les élèves âgés de 8 et 9 ans
D les élèves âgés de 10, 11 et 12 ans

Selon la seconde hypothèse, où un écart pourrait être de trois ans, la même école de cinq cents à six cents élèves contient quatre unités de cent vingt-cinq à cent cinquante élèves chacune, à savoir:

A les élèves âgés de 4, 5 et 6 ans

B les élèves âgés de 6, 7 et 8 ans

C les élèves âgés de 8, 9 et 10 ans

D les élèves âgés de 10, 11 et 12 ans

Dans les deux cas les élèves handicapés et/ou en difficulté d'adaptation seront intégrés à chacune de ces unités. Ces types de regroupements permettront à tous les élèves d'un même quartier d'avoir accès à des services publics communs. De plus, les regroupements de type multi-âges reflètent mieux la réalité vécue des enfants particulièrement au niveau de la vie de quartier où se côtoient quotidiennement, jouent, vivent et croissent ensemble des enfants d'âge différents.

Regroupements au secondaire

Deux hypothèses sont retenues:

A des écoles de cycle

B des écoles qui offrent des cours à tous les niveaux du secondaire

On retient deux cycles:

A les étudiants âgés de 12, 13 et 14 ans

B les étudiants âgés de 14 ans et plus peuvent appartenir au deuxième cycle

Il est souhaitable de permettre à tous les étudiants de continuer leurs études après 17 ans s'ils n'ont pas terminé tous leurs crédits de formation générale ou de secondaire professionnel. Le nouveau régime pédagogique en vigueur en septembre 1982 prévoit d'ailleurs d'instaurer un secondaire VI.

Les écoles de cycle pourraient accueillir cinq cents ou six cents étudiants réunis en quatre unités de cent vingt-cinq ou cent cinquante étudiants, comme au primaire. Au premier cycle, on trouverait alors quatre unités indépendantes: les mêmes cours de base étant offerts à tous comme au primaire. Au second cycle les élèves pourraient être regroupés selon certaines orientations: académiques, techniques, commerciales, artistiques ...

Quant aux écoles qui offrent des cours à tous les niveaux du secondaire il ne s'agit pas nécessairement d'y offrir tous les cours possibles mais plutôt des cours à tous les niveaux. Une école de ce type pourrait admettre jusqu'à mille étudiants. En effet, il est important qu'il y ait suffisamment d'étudiants de chaque niveau pour permettre une certaine variété de regroupements. Il pourrait alors y avoir six ou sept regroupements de cent vingt-cinq à cent cinquante étudiants à raison de deux ou trois regroupements par cycle selon que l'on retienne l'une ou l'autre formule. En aucun cas, le nombre maximum d'étudiants ne devrait dépasser mille.

Il faut émettre en effet des réserves sur l'aspect humain des écoles qui dépassent ce nombre limite. L'inconvénient majeur d'une école de

mille élèves c'est qu'elle ne peut offrir toutes les options actuelles. Mais toutes ces options sont-elles souhaitables? Si elles le sont, devons-nous obligatoirement toutes les offrir dans la même école de la commission scolaire? Ne serait-il pas préférable de créer un réseau d'écoles où chacune pourrait privilégier une, deux ou plusieurs options?

Cette dernière hypothèse est de loin la plus rentable permettant à la fois de préserver le caractère humain de l'institution tout en offrant un éventail suffisamment riche de possibilités pour tous.

5.3.2.2 Organisation spatiale

Des regroupements de cent vingt-cinq à cent cinquante élèves supposent des locaux susceptibles d'accueillir un aussi grand nombre de personnes. Idéalement, les écoles pourraient être bâties en fonction de ce type de regroupements.

C'est le cas de l'école secondaire citée dans la description du modèle P.S.I. C'est aussi le cas de la polyvalente Jacques Rousseau de Longueuil. Il faut être conscients qu'on ne construira pas de nouvelles écoles pour favoriser de tels regroupements et c'est pourquoi il serait préférable d'utiliser au maximum les écoles à cloisons amovibles déjà existantes.

Au primaire

Chaque école primaire comprend quatre unités de cent vingt-cinq à cent cinquante élèves répartis dans quatre vastes locaux correspondant à cinq ou six classes de grandeur habituelle. A chacun de ces vastes locaux se greffent des locaux de dimension moindre pour les travaux en petits groupes ainsi qu'une salle d'examens, une matériathèque et un centre de ressources pour les professeurs. Toutes les activités scolaires de l'élève se déroulent au sein du local principal et des locaux annexes sauf les activités physiques et musicales qui ont lieu dans des salles appropriées.

Ainsi, les élèves des trois premières unités vivraient quatre de leurs cinq périodes quotidiennes dans ce local principal. Comme les cours

spécialisés sont plus fréquents à la fin du primaire, les élèves de la dernière unité n'y seraient présents que trois périodes par jour.

Premier cycle du secondaire

On retrouve la même structure au premier cycle du secondaire à savoir, quatre unités de cent vingt-cinq à cent cinquante étudiants et quatre vastes locaux pouvant les accueillir. Comme les étudiants ne sont pas regroupés selon leur degré scolaire ces locaux sont plutôt associés aux matières suivantes: français, mathématiques, sciences techniques et sciences humaines. Pour compléter chacun de ces quatre locaux principaux il faut prévoir les salles suivantes: bibliothèque, matériathèque, laboratoires, ateliers, salles d'études, salles de travail et salles d'examens.

Les cours de langue seconde, de musique, d'arts plastiques et autres se donnent dans des locaux spécialisés, en petits ou en grands groupes. L'enseignement individualisé des langues secondes prend place dans des laboratoires conçus à cet effet. Deux ou trois laboratoires par école suffisent à recevoir tous les étudiants au moins trois fois par semaine.

Deuxième cycle du secondaire

A ce niveau l'organisation des locaux est similaire sauf que les cours de sciences et de techniques sont séparés contrairement au premier cycle où il ne s'agit que d'initiation, ou encore, de compétences minima. Ces cours de sciences et de techniques se donnent aussi dans de vastes locaux qui contiennent chacun un laboratoire avec cabines individuelles telles que décrites dans le modèle de l'audio-tutorat. En fin de compte,

il faut organiser les lieux pour adapter le modèle de Postlethwait à l'enseignement des sciences et des techniques. A ce niveau l'objectif visé doit dépasser l'atteinte des compétences minima et promouvoir un début de spécialisation.

De plus, l'utilisation de ces différents laboratoires amènera l'étudiant à être progressivement responsable de son horaire, ce qui constituera un pallier de plus dans l'apprentissage de son autonomie. L'école manifeste ainsi le souci du développement intégral et optimal de chacun.

5.2.2.3 Organisation temporelle

Cette partie est capitale. La raison d'être fondamentale de tout système d'enseignement individualisé est de permettre à chaque individu de progresser selon le rythme qui lui est propre. L'organisation du "temps d'apprentissage" doit toujours refléter cette préoccupation.

Tout ce qui est au régime pédagogique actuel peut être maintenu en ce qui concerne la quantité de répartition du temps. Cent quatre-vingt jours de classe par année sont prévus au calendrier scolaire. Le cadre horaire ne doit pas nécessairement changer parce qu'on prône l'individualisation de l'enseignement. On peut essentiellement consacrer le même temps et dans les mêmes proportions aux mêmes matières ou activités. Toutefois, si un étudiant manifeste le désir ou les aptitudes pour progresser plus rapidement dans une matière, ou encore, qu'il veuille y consacrer plus de temps, il y possibilité de le faire. De même si un autre étudiant a besoin de plus de temps que celui normalement prévu pour saisir une notion, il peut aussi le faire.

Grille-horaire au primaire

Au primaire l'horaire de l'élève comporte cinq périodes d'activités quotidiennes. Chaque période dure une heure. Dans les faits, au sein d'un regroupement multiple, l'enfant passe trois ou quatre heures par jour, selon l'unité dont il fait partie, dans son local principal. Il n'a pas à faire une matière, disons des mathématiques, en même temps que tous les autres élèves du local. A la rigueur, il pourrait ne pas en faire du tout pendant toute une journée, et son voisin pourrait ne

faire que cela. C'est à l'équipe des professeurs d'utiliser au maximum la motivation des enfants tout en visant pour chacun d'eux l'atteinte d'objectifs minima dans les différentes sphères de son développement. A chaque jour il faut prévoir une période d'activités libres pendant laquelle l'élève peut choisir lui-même le type d'activités qu'il préfère (Voir à l'Annexe 1)

<u>Grille-horaire du secondaire</u>

La situation est différente au secondaire où un étudiant passe dix-huit périodes sur trente par semaine dans de vastes locaux différents, ainsi que douze périodes dans des locaux spécialisés. A ce niveau un système de choix progressif est souhaitable. Au premier cycle du secondaire on impose à l'étudiant un horaire pour dix-huit périodes de cours de base. Il peut ensuite planifier son propre horaire en ce qui a trait aux cours à options et à son temps libre. (Voir à l'Annexe II)

Au second cycle l'étudiant est complètement responsable de la planification de son horaire. Cet horaire peut être planifié sur une base hebdomadaire ou mensuelle. Un minimum de contrôle doit être assuré: il ne faut pas oublier qu'à ce stade de leur études la plupart des étudiants en sont au niveau des activités d'enrichissement.

Une approche semblable en plus d'augmenter la participation active du sujet à sa démarche d'apprentissage respecte, beaucoup plus que dans le modèle scolaire tradionnel, les capacités d'autonomie atteintes par un jeune de 14, 15 ou 16 ans et multiplie les occasions réelles d'apprentissage et de développement de cette autonomie.

On voit déjà les spécialistes de l'encadrement y trouver mille et un obstacles; le fait de faire assumer à un adolescent la responsabilité de son emploi du temps n'est pas une mince tâche mais il est crucial de se souvenir au moment de définir l'organisation temporelle, que le développement de l'autonomie chez l'enfant doit être un continuum et ce depuis le préscolaire. Bien sûr, et il faut le reconnaître, cela pourra rendre plus difficile le travail d'encadrement des adultes mais si c'est le prix à payer pour que l'élève, au plan de l'utilisation du temps, développe son autonomie il n'y a aucune hésitation à avoir. (Voir à Annexe III)

L'horaire quotidien et/ou hebdomadaire de l'élève étant traité, il s'agit de considérer la notion d'année scolaire. Actuellement, dans nos écoles, où tous reçoivent en même temps le même type d'enseignement, l'année scolaire correspond exactement à l'année académique ou degré scolaire. Ainsi Pierre X commence sa quatrième année en septembre 1980 pour la terminer en juin 1981. Il en est de même pour Ginette X qui commence son secondaire III en septembre 1980 pour la terminer en juin 1981. Dans un système d'enseignement individualisé, ce carcan pourrait facilement disparaître. Il pourrait même y avoir, quand le système sera bien rôdé, des entrées et des sorties continues.

Ainsi Pierre X qui a commencé les objectifs prévus au programme de français de sa quatrième année en 1980, pourra peut-être avoir maîtrisé tous ses objectifs au mois de mars 1981. Il commencerait alors le programme prévu pour sa cinquième année de fréquentation scolaire même si

on sait qu'il ne maîtrisera pas tous les objectifs de mathématiques correspondants avant 1981.

Et la composition des groupes? et les examens du Ministère objecteront plusieurs? Le Ministère, s'il veut toujours conserver ses prérogatives, peut, et il n'en tient qu'à lui, tester chaque étudiant au moment où celui-ci est prêt.

L'enseignement individualisé suppose l'évaluation individualisée. Rien en principe ne s'oppose à ce qu'un examen du Ministère soit considéré comme une évaluation terminale. Il faut démystifier ces examens dont les résultats ont été trop de fois normalisés. Pour ce qui est de l'équilibre de la composition des groupes, ces derniers sont prévus assez "élastiques" pour absorber ce genre de contraintes. Si plusieurs élèves doivent changer d'unités ou de secteurs en cours d'année, l'organisation des groupes ne devrait pas en souffrir puisque le nombre d'arrivées d'étudiants viendra rétablir l'équilibre en contrebalançant le nombre de départs.

Une dernière objection: les inscriptions au CEGEP doivent se faire à date fixe. Le CEGEP est une institution publique subventionnée d'après le nombre d'étudiants qui y sont inscrits. Les autorités concernées auront donc tout intérêt à adapter leur organisation à un système d'enseignement individualisé susceptible de leur acheminer de la clientèle tout au cours de l'année. Ainsi, par un indirect mais juste retour des choses, les maisons d'enseignement seront vraiment au service de la population étudiante et non l'inverse!

5.3.2.4 Ressources matérielles

Ces ressources sont de trois types différents. D'abord il y a les programmes, ensuite la matériel didactique de base comme les volumes, les manuels, les cahiers, les fiches et le matériel de manipulation et finalement le matériel support comme la bibliothèque, les documents audio-visuels et l'équipement spécialisé pour l'enseignement de certaines disciplines comme la musique, les arts plastiques, l'éducation physique et les laboratoires.

Les programmes

Tous les programmes seront formulés en objectifs gradués. L'ordre de présentation de ces objectifs ira toujours du plus simple au plus complexe. De cette façon, l'étudiant va toujours d'un succès vers un autre succès. Une telle organisation systématique des contenus d'apprentissage permet ainsi de minimiser les possibilités d'échec. C'est une pédagogie de succès qui contribue à rendre l'apprentissage plus agréable.

Ces différents programmes seront toujours bien à la vue des étudiants. Il faut s'assurer que l'étudiant comprenne bien le sens de l'activité dans laquelle il s'engage. Il doit être en mesure de voir où il est situé dans la chaîne des apprentissages pour évaluer ses progrès et structurer ses futures activités. Il faut s'organiser pour que chaque étudiant soit conscient du sens global de sa démarche et de ce que l'activité lui rapporte. En deux mots les programmes doivent lui être constamment et consciemment signifiants.

La troisième caractéristique des programmes est qu'ils seront formulés en termes d'objectifs minima. Les quatre questions suivantes ont pour

but de préciser cette notion d'objectifs minima.

A) Que sont les objectifs minima?

- Ce sont les compétences de base que chaque étudiant devra posséder, au sortir de l'école pour pouvoir s'intégrer à la société.

B) Qui définit les objectifs minima?

- Les concepteurs de chacun des programmes d'études pour chaque matière et pour chacun des groupes d'âge donnent les objectifs de base. Toutefois, comme l'école doit répondre aux besoins des individus qui vivent en société, il faudra tenir compte d'une dimension locale ou régionale. Les compétences de base requises pour s'intégrer à la société métropolitaine ne sont peut-être pas les mêmes que celles exigées pour s'intégrer à la société gaspésienne. Donc les compétences minima seront d'abord définies de façon très large par l'Etat québécois, au Ministère de l'Education et elles seront complétées ensuite au niveau régional par les différentes commissions scolaires.

C) A qui s'adressent ces objectifs minima?

- L'atteinte de ces objectifs doit être visée pour tous les étudiants. Lorsque les objectifs ont été nettement définis pour chaque matière et pour chacun des groupes d'âge, l'école doit faire en sorte que chacun des enfants dont elle a la responsabilité atteigne ces objectifs. Il n'est absolument pas question de programmes spéciaux pour des catégories d'enfants. Il faut viser le développement optimal pour tous. Des activités d'enrichissement seront structurées pour les étudiants qui ont acquis les minima.

D) Combien de temps doit-on consacrer à l'atteinte des objectifs minima?

- Il peut y avoir une double réponse à cette question. Au plan des activités quotidiennes, on sait que les objectifs mimina de chaque programme peuvent être partagés sur une base habdomadaire. Or chacune des matières de base et des options se voit accorder un temps précis dans une grille-horaire. Ainsi pour une matière donnée, en mathématiques par exemple, on a prévu cinq heures-semaine; <u>cela signifie</u> qu'un maximum de cinq heures est prévu pour l'atteinte des objectifs minima en mathématiques pour tel groupe d'âge. Ainsi, si un enfant atteint les objectifs minima en deux heures, il pourra consacrer à des périodes d'enrichissement les trois autres périodes. Ces activités d'enrichissement peuvent se situer au sein de la même matière ou de d'autres matières. Mais si un enfant n'a pas atteint les objectifs minima dans les cinq heures prévues à cet effet, il n'est pas question de lui imposer des heures supplémentaires et ce, qu'il ait ou non acquis les objectifs minima dans les autres matières. Il ne faut jamais renier ces deux principes: respect du rythme d'apprentissage et caractère agréable de l'acte d'apprendre. Il est donc possible que certains étudiants mettent ainsi cinq ans à atteindre les objectifs minima que le système avait réparti sur une période de trois ans. De toute façon, si on leur rend l'apprentissage agréable, de telles situations auront tendance à diminuer peu à peu pour les élèves ayant un potentiel suffisant, ce qui n'est pas toujours le cas actuellement.

La seconde réponse à la question de la durée se situe au niveau du curriculum scolaire complet. Les neuf premières années d'études

sont orientées vers les objectifs minima. Des activités de spécialisation sont envisagées pour les trois dernières années. Tous les programmes du deuxième cycle du secondaire seront orientés vers des activités de spécialisation en fonction du choix et de l'orientation des étudiants concernés. Ce sera aussi l'occasion d'une réévaluation approfondie des apprentissages réalisés par chacun au cours des années précédentes.

Ainsi, un étudiant qui désire s'orienter vers une carrière commerciale, aura plus intérêt à travailler au niveau des budgets qu'au niveau de la valeur de la deuxième variable dans une équation du second degré à deux inconnues. De même, pour cet étudiant, il serait peut-être plus signifiant et donc plus intéressant d'être capable de rédiger une lettre d'affaires que de compter le nombre de pieds dans la deuxième vers du deuxième tercet d'un sonnet de Ronsard (ce qui en soi est important mais peut ne pas répondre aux besoins de notre étudiant). Il ne faut pas viser une spécialisation aigue mais il faut éviter de décourager du système scolaire un étudiant qui, par exemple, a toutes les aptitudes pour devenir un excellent électricien et qui se voit confronter avec des problèmes de logarithmes ou d'analyse de textes éditoriaux Une formation générale sera toujours souhaitable et elle sera toujours offerte aux étudiants qui en feront la demande mais non aux dépens de ceux qui n'y voient aucun intérêt. Il sera toujours très difficile, sinon impossible de motiver des étudiants à apprendre des choses qu'ils savent ne jamais devoir utiliser par la suite. Par contre, des activités d'enrichissement bien choisies

et bien présentées seront toujours populaires. La motivation n'est-elle pas la base de tout système d'apprentissage ...

Le matériel didactique de base

Le but n'est pas ici d'énumérer tout l'éventail du matériel requis mais de donner les caractéristiques générales que devrait posséder ce matériel de base.

A) Ce matériel doit évidemment être complémentaire aux programmes. Les programmes étant formulés en objectifs gradués, le but premier de chaque élément du matériel produit serait de permettre l'atteinte d'un objectif.

B) Comme l'apprentissage peut se réaliser à travers différents styles cognitifs, le matériel devrait être assez polyvalent et étendu pour respecter ces styles cognitifs. Il pourra être plus axé à l'occasion sur la lecture, l'écriture, la manipulation, l'audio-visuel; il pourra faire appel au travail solitaire, avec un pair ou avec des pairs.

C) Le matériel doit être prêt et disponible en quantité suffisante avant l'implantation du modèle. Pour appliquer ce modèle, les enseignants se doivent d'être bien équipés. Ils ne peuvent à la fois implanter, enseigner, évaluer et créer. Le matériel peut être créé par des enseignants; d'ailleurs ce type de matériel est toujours le meilleur. Evidemment, ces créateurs de matériel didactique doivent, pour produire le meilleur matériel, ajouter à leurs compétences et expériences d'enseignant les qualités inhérentes au tra-

vail de didacticien et de concepteur de matériel. Par contre, cette création doit se faire avant l'application du modèle et tout ce matériel doit être disponible. Les expériences citées dans les descriptions des modèles PSI et IPI sont assez révélatrices à cet effet.

D) Non seulement le matériel doit être prêt mais il doit être bien connu de tous les enseignants qui auront à l'utiliser. Dix jours de perfectionnement ont semblé souhaitables pour des expériences similaires aux Etats-Unis. Il s'agissait alors d'une familiarisation au matériel, bien sûr, mais aussi d'une sensibilisation générale au modèle (travail en équipe, système d'évaluation, etc.)

E) Des ensembles gradués, appelés "kit" dans les modèles américains, seraient souhaitables car ils permettent par leur nature le respect des styles cognitifs, l'atteinte d'objectifs minima et la possibilité d'activités d'enrichissement. Plusieurs de ces "kit" sont décrits à l'intérieur du modèle IPI.

Le matériel support

Ce matériel sera le même que celui qui existe dans les écoles actuelles. Il faut aussi multiplier les laboratoires de langue et mettre en place tout le matériel requis pour implanter le modèle de Postlethwait à l'enseignement des sciences et des techniques au deuxième cycle du secondaire.

5.3.2.5 Les ressources humaines

L'enseignant

Dans chaque secteur, on retrouve sept enseignants dont cinq sont toujours en présence dans le local. A chaque jour, tous les enseignants d'un même secteur se réunissent pour planifier et faire le point. Lors de cette réunion, le local est fermé aux étudiants. Chaque enseignant est en présence des élèves pendant vingt heures au primaire et pendant vingt périodes au secondaire. Pour chacun des secteurs, il y a un chef de groupe. Ce chef de groupe est élu par les autres enseignants du secteur. Ce système ressemble à celui actuellement en vigueur au secondaire. Cependant, il ne s'agit pas de nommer un enseignant sur dix mais un par secteur. De plus, on retrouvera un chef de secteur et au primaire et au secondaire. D'ailleurs dans un modèle d'enseignement individualisé, la tâche de l'enseignant du primaire et de celui du secondaire est assez semblable. Au primaire, il y a vingt heures d'enseignement et de coordination d'actitivés; au secondaire, il y a vingt périodes d'enseignement, périodes de cinquante minutes et deux périodes de coordination d'activités libres. Dans les deux cas, il y a une réunion de secteur à tous les jours. La matière est peut-être un peu plus complexe au secondaire mais en principe les étudiants sont plus autonomes. (Voir aux Annexes IV et V)

La tâche essentielle de chacun des enseignants est donc constituée des dix éléments suivants:

- Connaître les programmes. Chaque enseignant, étant donné les regroupements multi-âges et le respect des rythmes différents d'apprentissage est confronté à plusieurs programmes.

- Maîtriser le matériel à la disposition des élèves. Connaître les objectifs propres à chacun des programmes ne peut s'avérer suffisant. Il faut aussi connaître le matériel pertinent.

- Orienter chacun des élèves vers le matériel approprié. Planifier chacun et supporter les élèves.

- Agir comme renforçateur auprès de tous les étudiants.

- Superviser l'horaire et l'auto-évaluation des étudiants.

- Participer aux réunions de son secteur et aux études de cas.

- Interpréter les résultats aux différents tests.

- Agir comme tuteur pour certains étudiants qui en ont besoin. Un tuteur est un enseignant qui agit comme conseiller auprès d'un ou des étudiants qui ont besoin d'un encadrement spécial. Il n'y a aucune fonction cléricale ou administrative attachée à cette tâche. Un étudiant peut choisir son tuteur et de même un tuteur peut offrir son aide à un étudiant. Tous les enfants n'ont pas nécessairement un tuteur et tous les enseignants ne sont pas nécessairement tuteurs. Essentiellement, le tutorat s'établit sur une base individuelle et volontaire.

- Agir comme titulaire pour un groupe d'élèves. A ce titre, l'enseignant joue le rôle d'intermédiaire entre l'étudiant, la direction

de l'école, la commission scolaire, les professionnels, les parents et les autres organismes extérieurs. De plus le titulaire est responsable de l'évaluation des comportements au plan affectif et social de cet étudiant. Chaque groupe d'élèves relève d'un titulaire. Le caractère essentiel de cette fonction est d'ordre administratif et concerne surtout les communications officielles. Il ne faut pas confondre la fonction de titulaire avec le rôle de tuteur, plus axé sur une relation d'aide à un étudiant des besoins particuliers.

- Etre co-responsable de l'animation et de la vie étudiante de son secteur lorsqu'il se réunit en groupe.

<u>L'enseignant chef de secteur</u>:

L'enseignant chef de secteur anime et planifie la vie de son secteur. Il est aussi agent de liaison avec les autres secteurs à l'administration de l'école. Il connaît bien les programmes et le matériel de son secteur, de même que ceux des secteurs qui offrent les cours précédents et subséquents.

Il se tient au courant des principales innovations, en informe les enseignants de son secteur et suggère, s'il y a lieu des modifications. Il est élu par les autres membres du secteur et ce, pour un mandat d'un an ou moins. Il est libéré de dix ou quinze périodes par semaine et passe un minimum d'une période par jour en classe avec les étudiants. Les quatre chefs de secteur (ou six dans certaines écoles secondaires) peuvent former un type de direction collégiale, le directeur jouant alors surtout un rôle d'administrateur. Un système semblable sera très si -

mulant pour un enseignant qui y verra un canal de promotion accessible. Cet enseignant se verra octroyer une prime salariale en fonction de ses responsabilités.

L'aide-pédagogique

Des aides-pédagogiques seront utilisés dans tous les secteurs. Il y en aura deux ou trois qui seront présents, de façon permanente dans tous les secteurs. Leur tâche:

- aider les élèves à se procurer le matériel
- être responsable de l'inventaire du matériel
- mettre à jour les dossiers des étudiants
- préparer le matériel audio-visuel et les instruments de laboratoire

Leur tâche est essentiellement cléricale et ne comporte pas d'exigences supérieures à celles des tâches des commis et secrétaires de nos écoles.

Le spécialiste du classement

On en retrouve un dans chaque secteur. Sa tâche:

- faire passer les tests disgnostiques
- faire passer les tests d'unités
- voir à la correction de ces épreuves
- administre et corrige les tests sommatifs
- fait le trait d'union entre les enseignants et l'informatique
- assume le suivi lors des changements de secteur ou des changements d'écoles

Il est à noter que c'est essentiellement une tâche de technicien. C'est à l'enseignant et à lui seul d'interpréter les résultats aux tests et de suggérer ensuite les activités d'apprentissage appropriées. Le spécialiste du classement mesure, l'enseignant évalue. Evaluation et programmation ne se séparent pas, ils sont indisociables dans ce modèle.

Le directeur d'école

Sur le plan pédagogique il anime de façon directe les enseignants qui ne sont pas rattachés à un secteur particulier tels les spécialistes de l'enseignement de la musique, des arts plastiques, de l'éducation physique. Il convoque et anime les réunions des chefs de secteur de son école.

Au plan administratif, il assigne les enseignants dans chaque secteur selon leur compétence et leur complémentarité. Il est responsable du perfectionnement de son personnel et de la mise à jour du matériel et des méthodes utilisées dans l'école. Il administre les budgets et gère le personnel. Il consulte et informe les parents des projets de l'école et facilite leur participation.

Les professionnels non-enseignants

Une équipe multidisciplinaire regroupant des physiothérapeutes, ergothérapeutes, médecins, aumôniers, conseillers d'orientation, conseillers pédagogiques, psychologues, orthophonistes, et psycho-éducateurs sont disponibles aux écoles. Ces spécialistes ne sont pas attachés à une école mais à des écoles (sauf peut-être une école secondaire de mille élèves qui pourrait se voir octroyer un conseiller d'orientation à

temps plein après en avoir justifié la demande. Un principe à retenir: les services suivent l'élève. Ainsi un étudiant qui a besoin des services d'un orthophoniste n'a pas à être placé à telle école (à cinq milles de chez lui) parce qu'il y a un orthophoniste à cette école, mais l'orthophoniste doit se déplacer pour rendre service à l'élève qui fréquente l'école de son choix. L'individualisation de l'enseignement, c'est aussi tous les services accessibles à tous les individus.

Les parents

Collectivement, ils sont consultés sur les grandes politiques de l'école (surtout au niveau des activités d'enrichissement). Individuellement, chaque enfant étant évalué de façon continue, ils peuvent s'informer du rendement de leur enfant et collaborer à ses apprentissages.

Un secteur en opération

Pour terminer cette partie qui traite des ressources humaines, nous essaierons d'imaginer un secteur en action. Il faut se souvenir d'abord que l'enseignant reste le pivot central de toute cette organisation. Il est le responsable des apprentissages et de l'évaluation de ses étudiants. L'enseignement est donc un acte professionel axé autant sur la tâche que sur les relations humaines. Tous les autres intervenants ont un rôle précis à jouer mais c'est l'enseignant qui est l'intervenant-clé du modèle.

Dans les faits, un groupe de cent vingt-cinq à cent cinquante étudiants fréquente un vaste local où il y a toujours cinq enseignants pour les accueillir. C'est ce qu'on appelle un secteur.

Un des enseignants est élu chef de secteur. Pour ce qui est du primaire, les regroupements ne tiennent pas compte des matières alors qu'au secondaire les regroupements se font par matières. Dans une école primaire, on retrouve donc quatre grands secteurs, de 500 à 600 élèves, six enseignants généralistes et des enseignants spécialistes pour certaines matières. Dans chaque secteur, il y a aussi un spécialiste du classement et trois aide-pédagogiques dans un local autre que leur local principal et même deux heures par jour à certaines occasions, le local principal est ouvert quatre heures par jour. La cinquième heure est réservée à une réunion du personnel de secteur. Pendant ces réunions, les élèves suivent les cours des spécialistes. Il faut donc éviter que deux secteurs de la même école programment leur réunion à la même période. Comme il y a quatre secteurs et cinq heures d'activités scolaires chaque jour cette planification ne devrait pas poser de problèmes particuliers.

Au secondaire, il y a six périodes de cinquante minutes à chaque jour. Une de ces six périodes est consacrée à une réunion des secteurs. Chaque professeur assume vingt périodes d'enseignement par semaine et deux périodes de participation à des activités étudiantes. Ainsi pour acceuillir cinq groupes de cent vingt-cinq étudiants cinq fois par semaine, il faudra cent vingt-cinq présences professeurs par semaine, c'est-à-dire six professeurs et un quart. Comme un de ceux-ci est libéré pour jouer le rôle de chef de secteur, il y aura idéalement sept enseignants par secteurs. Ce nombre n'est absolument pas immuable. Il peut évidemment varier en fonction du nombre d'élèves inscrits et en fonction de la grille-horaire.

Lorsque le modèle est en opération et que les élèves sont dans le local, chacun des étudiants peut demander l'aide de n'importe quel enseignant en présence. De même, chacun de ces cinq enseignants peut intervenir lorsqu'il le juge à propos. Certains étudiants sont plus à l'aise avec certains enseignants et d'autre part certains enseignants sont plus habiles à enseigner telle ou telle partie de programme. Les talents et les affinités de tous finissent par être drôlement complémentaires. De tels regroupements augmentent les probabilités d'apprentissage fructueux ou du moins, diminuent les risques d'expériences pénibles dues aux conflits de personnalité, aux mesures prescriptives gouvernementales appliquées aux programmes ou à une incapacité de respecter les caractéristiques de différents styles cognitifs. Un professeur peut aider un seul étudiant à la fois. Il peut également s'adresser à un petit groupe ou même à l'occasion réunir un groupe d'étudiants pour donner un cours tout ce qu'il y a de plus magistral, si c'est approprié. Lors de la réunion quotidienne, on pourra en profiter pour planifier certaines activités en petits groupes, pour préparer des activités étudiantes, pour faire des études de cas et pour réviser ou modifier certaines parties du matériel.

5.3.3 Regroupement de 30 étudiants

5.3.3.1 Composition des groupes

Le modèle d'individualisation de l'enseignement que nous proposons avec des groupements de trente étudiants se veut, pratique et souple pour permettre aux structures que nous connaissons d'entrer dans un système d'individualisation sans modifier l'aspect physique des écoles actuelles.

Le modèle présenté avec un regroupement de trente étudiants maintient la structure présente des écoles de quartiers. Le primaire regroupe entre cinq et six cents élèves ceci dans le but d'assurer aux écoles les services essentiels à un coût par élèves justifiable. Quant aux écoles secondaires, elles desserviraient un territoire géographique plus grand, alimenté par des écoles de quartiers. La population de l'école secondaire se situe entre cinq cents et mille élèves, ceci permet à l'école de demeurer humaine et de pouvoir offrir un choix suffisant d'options et d'activités aux étudiants. Les options rares du secondaire pourraient être localisées dans les polyvalentes qui desserviraient tout le territoire de la commission scolaire. Ceci implique que les parents des élèves du secondaire ont libre choix de leur école.

Regroupement au primaire

Le regroupement d'élèves au primaire est multi-âges avec un écart de deux ou trois ans, pour respecter ce principe nous formons quatre groupes ou unités d'âges, soit:

A) les élèves âgés de 4, 5 ans

B) les élèves âgés de 5, 6 et 7 ans

C) les élèves âgés de 7, 8 et 9 ans

D) les élèves âgés de 9, 10 et 11 ans

Ce regroupement multi-âges permet aux élèves en difficultés d'apprentissage ou handicapés d'être intégrés au système et d'avancer dans les apprentissages à leur rythme et selon leur style cognitif.

Regroupement au secondaire

On retrouve au secondaire deux cycles qui regroupent les unités d'âges suivantes:

A) les élèves âgés de 12, 13 et 14 ans

B) les élèves âgés de 14 ans et plus

Le premier cycle du secondaire permet à l'élève de compléter ses connaissances minima et d'entreprendre certains cours optionnels tel que: l'initiation à la technologie, les sciences familiales, musique et arts.

Le deuxième cycle du secondaire est celui de la spécialisation, soit de la formation générale ou de la formation professionnelle. Il est bien entendu que toutes les écoles secondaires ne peuvent offrir tous les cours de spécialisation. C'est pour cette raison que nous recommandons que les écoles secondaires se spécialisent dans certains champs d'activités scolaires propres à leur milieu.

5.3.3.2 Organisation spatiale

Il est bien évident que le regroupement de trente favorise les écoles actuelles, ce modèle ne demande pas de transformations et permet quand même l'individualisation de l'enseignement.

Organisation spatiale au primaire

Les locaux sont ceux que nous connaissons sauf que chacune des unités d'âges sont regroupées ensemble pour permettre un échange plus facile de la documentation propre à chaque groupe d'âges. Il est aussi nécessaire que chaque groupe d'âges possède un local de rangement sous la surveillance du magasinier de l'école qui s'assure que le matériel: audio-visuel, pédagogique, de consommation soit en quantité suffisante et en bon état pour répondre aux besoins du professeur du groupe d'âges. De plus pour favoriser la vie sociale il est nécessaire qu'une grande salle soit disponible pour recevoir tous les étudiants d'un groupe d'âges.

Les activités scolaires de l'élève ont lieu dans sa classe de trente qui peut être aménagée en différents espaces, soit le coin: de lecture, de sciences, du bricolage, de mathématiques, etc. Les activités spécialisées comme la musique et l'éducation physique sont données dans des locaux appropriés.

Organisation spatiale au secondaire

L'école secondaire doit disposer:

- d'un centre d'informatique tel que proposé dans le modèle PLAN pour la correction des tests, maintenir à jour le dossier des étudiants, comptabiliser les présences des étudiants.

- d'un magasin général pour chacun des cycles où on retrouve tout ce qui est nécessaire à la pédagogie du cycle.
- d'une salle pour le chef de cycle ou de secteur qui lui servira de bureau et de laboratoire de documentation pour les professeurs.

Au niveau du premier cycle

La plupart des locaux du premier cycle ne sont pas spécialisés et doivent être regroupés dans un même lieu physique à l'intérieur de l'école, dans le but de favoriser l'encadrement et la vie sociale du cycle.

Les locaux spécialisés à ce cycle sont: les laboratoires de langue, de sciences, d'initiation à la technologie de sciences familiales, de musique et d'arts.

Au niveau du deuxième cycle

Tous les locaux du second cycle du secondaire sont spécialisés, les élèves se déplacent d'un local à l'autre pour suivre leurs cours dans chaque matière mais la plupart des locaux de ce cycle sont regroupés ensemble dans une section de l'école.

Il est important que les élèves du second cycle disposent de locaux d'étude et de détente pour permettre à l'étudiant de vivre son autonomie.

5.3.3.3 Organisation temporelle

Remarques

Le modèle d'enseignement individualisé que nous proposons ne modifie rien en ce qui concerne le calendrier scolaire et l'horaire de l'étudiant ou de la charge d'enseignement du professeur. Ce qui est changé, c'est que l'étudiant évolue à son propre rythme sans attendre le début scolaire pour changer de niveau.

Il est nécessaire pour l'organisation de l'horaire que les périodes d'enseignement soient de soixante minutes pour permettre à la clientèle des locaux spécialisés de changer.

Au primaire

L'horaire de la semaine des étudiants des trois premiers regroupements d'âges du primaire est fixé par le professeur.

L'étudiant du regroupement 9, 10 et 11 ans doit s'impliquer dans la programmation de son horaire de la semaine par le choix des activités que le professeur lui présente, cela implique que chaque étudiant peut avoir un horaire différent de son voisin.

Au secondaire

Le nombre de place dans les locaux spécialisés du secondaire ne dépasse pas trente, les restrictions suivantes sont nécessaires pour rendre l'ambiance du milieu de travail favorable à l'étude, donc:

- on doit éviter les déplacements inutiles pour cela l'étudiant doit demeurer en classe pour toute la période
- l'étudiant peut s'il le désire passer deux périodes consécutives dans une même matière (local) mais pas plus, ceci est pour éviter qu'un étudiant monopolise une place spécialisée.

L'étudiant du premier cycle du secondaire est responsable de son horaire académique dans le choix des activités présentées par son professeur, en ce qui concerne les périodes d'ateliers et de laboratoires l'étudiant doit faire approuver son horaire au début de la semaine par son tuteur titulaire.

L'étudiant du second cycle du secondaire établit seul son horaire mais doit rendre compte à son tuteur des unités qu'il a couvertes au cours de la semaine. L'élève qui utilise mal sa liberté se voit imposer un contrat de travail par son tuteur, c'est-à-dire que le tuteur après discussion avec l'étudiant rétablit le rythme de production que ce dernier se doit de remplir.

5.3.3.4 <u>Ressources matérielles</u>

<u>Matériel didactique</u>

Le matériel didactique doit être polyvalent pour respecter les différents styles d'apprentissages et doit également respecter la philosophie de l'enseignement individualisé systématique, c'est-à-dire que le matériel fourni doit être divisé en unités d'apprentissage et pour chaque unité on retrouve un prétest, qui nous assure que l'enfant a

toutes les chances possibles de réussir et un post-test qui confirme les apprentissages de l'étudiant.

Matériel de base

Le matériel de base comme: les fiches, les volumes, les manuels, les cahiers, le matériel de consommation de l'étudiant sera localisé au magasin de son groupe d'âges.

Le matériel de base du professeur sera centralisé au laboratoire du chef de secteur où il pourra se ressourcer et prendre connaissance des derniers ouvrages.

Matériel audio-visuel

Le matériel audio-visuel est spécialisé et doit répondre aux objectifs d'apprentissages de chacun des groupes d'âges ou cycles.

L'informatique

Le service de l'informatique permet de dégager l'enseignant des corrections, des préparations de tests et de la mise à jour des dossiers scolaires (Plan p. 6). Ce service permet au professeur d'avoir le résultat presque instantané des tests de ses étudiants et peut apporter des mesures correctives à la poursuite du programme de l'étudiant.

Cet instrument est indispensable au secondaire et fortement recmmandé du primaire.

5.3.3.5 Ressources humaines

Les concepteurs de programmes

Les programmes doivent chercher le développement intégral de l'individu pour favoriser ce principe il faut que les programmes formulés en objectifs se divisent en unités d'apprentissages graduées du plus simple au plus complexe dans le but de placer l'étudiant en situation de succès. Egalement pour s'assurer que les compétences minima telles que définies dans cette section soient respectées il faut qu'au niveau de la commission ou du M.E.Q. qu'on forme des équipes chargées de la conception de ces programmes et de la fabrication du nouveau matériel pédagogique mis à la disposition des professeurs.

Le professeur du primaire

Le professeur du primaire est:

- généraliste, il enseigne presque toutes les matières académiques.
- titulaire du groupe oû il dispense son enseignement de la direction dans sa classe en ce qui concerne les choses administratives. Il est également responsable des évaluations des comportements au plan affectif et social.
- le lien individuel de communication entre l'école et les parents.
- tuteur de son groupe auprès d'étudiants qui ont des besoins particuliers d'encadrement.
- responsable d'orienter les élèves vers le matériel pertinent tout en respectant les styles congnitifs.
- responsable d'interpréter les résultats des évaluations.
- un motivateur auprès de ses étudiants.

Le professeur du secondaire

Le professeur du secondaire premier cycle joue le même rôle que celui du primaire, il est généraliste et assume les fonctions de tuteur, titulaire et de motivateur auprès des étudiants. On retrouve pour ce cycle des spécialistes qui oeuvrent dans les matières suivantes: ateliers, laboratoires, éducation physique et musique.

Le professeur du second cycle est spécialisé dans un ou deux matières et assume également une tâche de tuteur auprès d'un groupe de trente étudiants qui dépendent de lui pour leur: horaire, orientation, dossier et leur certification. Il est à spécifier que les étudiants contrairement aux autres cycles, ont le choix de leur tuteur sur une base d'affinités naturelles.

L'aide pédagogique

C'est une personne attachée à un groupe d'âges qui assume les fonctions suivantes:

- aide l'élève dans la préparation de son matériel
- enregistre au dossier de l'élève les unités acquises
- responsable de la correction des tests (informatique ou autre) d'unités et sommatifs
- assure la surveillance lors de sorties éducatives et sociales.

Le chef de secteur

C'est un professeur libéré de dix à quinze périodes d'enseignement pour animer les professeurs de son cycle ou groupe d'âges et doit aussi s'occuper de l'organisation de la vie étudiante et de la mise à jour du

matériel pédagogique nécessaire aux professeurs du cycle. Le chef de secteur en plus d'être libéré de périodes d'enseignement reçoit un supplément annuel défini par convention. Il est nommé pour un mandat d'un an renouvelable, c'est le premier palier de promotion.

La direction

Les écoles doivent avoir au moins deux membres à la direction pour se partager les tâches suivantes:

- l'assignation du personnel
- d'assurer la communication avec les différents agents du milieu
- de superviser le personnel
- de préparer le perfectionnement des enseignants
- de contrôler le curriculum des élèves
- de participer aux études de cas multidisciplinaire
- animer le personnel de l'école
- contrôler la qualité de l'enseignement et des programmes
- d'administrer le budget de l'école.

Les parents

En plus de jouer le rôle consultatif qu'on leur reconnaît, (lois 33 et 71) les parents doivent s'intégrer à l'école dans un rôle utile, ils seront fortement invités à faire partie des aides pédagogiques (après perfectionnement).

Les professionnels

Professionnels disponibles aux écoles sur demande pour une intervention directe auprès de l'enfant lorsqu'il y a problème Ces services suivent l'étudiant lorsque ce dernier change d'école.

- conseiller pédagogique
- physiothérapeute
- psychologue
- ergothérapeute
- médecin
- travailleur social
- conseiller en pastorale
- infirmière
- conseiller d'orientation
- psychoéducateur

Conseiller en classement

Chaque école doit avoir une personne spécialisée en évaluation connaissant la teneur de chacun des programmes ceci dans le but de faciliter le classement des élèves lors de leur entrée dans le système ou pour assurer le follow up des élèves qui quittent l'école, ce rôle pourrait revenir au conseiller d'orientation dont les fonctions sont de rencontrer les étudiants régulièrement en vue d'évaluer leurs aptitudes et leurs intérêts.

5.3.4 <u>L'enseignement individualisé</u>: <u>La mesure et l'évaluation</u>

> "Depuis une quinzaine d'années, la C.E.C.M. s'est dotée d'un ensemble d'instruments de mesure en vue de fournir aux divers agents d'éducation une information de qualité qui favorise une prise de décision.
>
> Des événements récents dans le monde scolaire nous amènent à repenser les moyens à mettre en place dans le champ de la mesure et de l'évaluation pédagogique pour mieux répondre aux besoins du milieu". (1)

> "La première responsabilité d'un organisme scolaire en ce domaine est sûrement de se donner une politique d'évaluation pédagogique. Cette dernière, tout en respectant la politique d'évaluation pédagogique du Ministère, doit s'adapter aux orientations et aux priorités locales. Elle doit énoncer de façon explicite les intentions et le plan d'action de l'organisme relativement à l'évaluation pédagogique." (2)

Que doit mesurer exactement l'école? (quelles informations doit-elle aller chercher?)

Comment doit-elle mesurer ce qu'elle a à mesurer? (comment doit-elle aller chercher ces informations?)

En simplifiant on pourrait amorcer cette réflexion sur la mesure et l'évaluation à partir de ces deux questions. Nous inscrirons bien sûr cette dernière dans le cadre du modèle d'enseignement individualisé que nous vous présentons dans ce document.

Comme l'affirmait Y. Bégin lors d'une rencontre avec le groupe MOM en mai 1980, une des conditions pour individualiser l'enseignement est d'assurer à l'apprenant comme à l'enseignant une rétroaction constante

1- C.E.C.M., Service des Projets Educatifs, <u>Projet de Politique en Mesure et Evaluation</u>, page 1

2- MEQ, <u>Politique Générale d'Evaluation Pédagogique</u>, page 15

tout au long des apprentissages scolaires. Il est certain que pour rendre possible et efficace cette rétroaction nous devons nous assurer que les programmes d'études soient découpés en unités de travail présentant des objectifs d'apprentissage bien identifiés et naturellement bien mesurables.

En fait, l'identification des unités d'apprentissage et le regroupement de ces dernières en modules est un travail qui devrait se faire parallèlement avec la confection des pré-tests et des post-tests jumelés aux dites unités.

> "Les rôles que peuvent jouer les objectifs d'apprentissage nous font voir les liens possibles entre les objectifs et les autres composantes de l'enseignement. La formulation explicite des objectifs sert à faciliter la communication, le choix des instruments pédagogiques et des activités d'apprentissage, tout en précisant l'objet de l'évaluation". (1)

<u>Que doit mesurer exactement l'école</u>?

Nous pouvons affirmer que la majorité des spécialistes en mesure et évaluation s'entendent pour dire qu'il est très important de tenir compte non seulement de l'aspect cognitif mais aussi des aspects affectif et psycho-moteur. John Carroll mentionne que l'école doit pouvoir mesurer essentiellement trois dimensions de l'apprenant: ses aptitudes (le temps qu'il devrait prendre pour effectuer une tâche donnée), ses intérêt et attitudes (le temps qu'il est prêt à prendre pour effectuer une tâche donnée) et naturellement le rendement (le temps qu'il prend effectivement pour faire la tâche versus le temps qu'il devrait prendre). Mentionnons tout de suite que la corrélation

1- Fontaine France, <u>Les Objectifs d'Apprentissage</u>, page 9

entre le rendement et les aptitudes et intérêts est nettement plus élevée qu'entre le rendement et le quotient intellectuel.

Nous croyons nous aussi que l'école doit viser ces trois types de mesures. Bien sûr, cette affirmation ne nie pas l'utilité que peuvent avoir les tests de rendement intellectuel; mais nous croyons à la suite de nos lectures et de notre réflexion que l'école ne doit pas se donner comme première information le Q.I. de ses enfants.

Pour respecter le rythme et le cheminement personnel des enfants, l'école doit donc mesurer et traiter les informations clés qui lui permettront de bâtir un programme personnalisé pour chacun de ses apprenants.

La principale cause de l'échec scolaire selon John Carroll est d'ailleurs imputable à la pauvreté des mesures que l'école prend tout au long de l'apprentissage scolaire. L'enseignant, tout comme l'enfant, n'est pas toujours en mesure de prendre les bonne décisions face, justement, à la "pauvreté" des informations qu'il possède.

L'enfant doit connaître ce que les tests mesurent. Il doit comprendre l'utilité de ces mesures et en saisir toute l'importance. Pour l'enfant, les tests deviennent des instruments qu'il peut utiliser pour mieux gérer son propre apprentissage. Il est évident dans ce contexte que l'apprenant doit, entre autres, avoir une idée claire de ce qu'il doit maîtriser et du niveau de maîtrise qu'il doit atteindre avant d'aborder une nouvelle tâche.

Si l'école mesure les éléments significatifs de l'apprentissage humain et si l'on communique constamment ces types de mesures aux apprenants, aux enseignants, aux parents et aux autres intervenants, il nous semble évident que les possibilités d'apprentissage apparaîtront beaucoup plus clairement que les limites.

Par ses types de mesures l'école doit donc pouvoir évaluer l'enfant dans sa globalité. Elle doit, comme nous le disions plus haut, remettre cet instrument privilégié qu'est la mesure entre les mains des premiers intéressés.

> "Dans l'enseignement individualisé à son meilleur, l'évaluation doit respecter le rythme propre à chaque étudiant. De plus, l'évaluation est assez fréquemment formative, c'est-à-dire: elle est elle-même une activité d'apprentissage, elle donne un feedback rapide et fréquent qui indique à l'étudiant si tel objectif est atteint ou non. (nota: si l'objectif n'a pas été atteint, il y a dans ce cas, explications et/ou prescription de nouvelles activités d'apprentissage afin d'amener l'étudiant à atteindre cet objectif." (1)

Bien sûr des règles de contrôle resteront toujours à établir au niveau national. La certification par exemple sera fort probablement toujours confiée à une évaluation de type sommatif. Mais l'interprétation, elle, pourrait demeurer critériée. Dans cette hypothèse les spécialistes de la mesure et de l'évaluation devraient accepter la possibilité de voir disparaître la courbe normale. Dans le cadre d'une réflexion présentant un modèle d'enseignement individualisé cette dernière possibilité nous apparaît plus que souhaitable.

1- Fontaine, France, Les Objectifs d'Apprentissage, page 31

Pour une meilleure compréhension de ce qui est affirmé ici, il serait peut-être bon de définir ce que l'on entend précisément par évaluation formative et sommative et par interprétation critériée et normative. Pour ce faire, le document d'orientation de politique générale d'évaluation pédagogique du M.E.Q. (octobre 1979) identifie clairement les réalités annoncées sous ces différents vocables.

> "L'évaluation formative a pour objet d'informer l'élève et l'enseignant du degré de maîtrise d'un objectif et de découvrir, le cas échéant, où et en quoi un élève éprouve des difficultés d'apprentissage, en vue de lui proposer ou de lui faire découvrir des moyens de progresser. Elle intervient en principe au terme de chaque tâche d'apprentissage et permet ainsi de déterminer si un élève peut aborder la tâche suivante.
>
> L'évaluation sommative ... sert à informer l'élève et le maître sur la maîtrise d'un ensemble d'objectifs. Elle intervient ainsi à la fin d'un groupe de tâches d'apprentissage comme un programme ou une partie importante de programme. Les épreuves de fin d'étape et de fin de cycle, par exemple, servent à l'évaluation sommative.
>
> L'interprétation critériée se fait en confrontant le résultat d'un élève au degré attendu de maîtrise d'un ou de plusieurs objectifs, indépendamment des résultats des autres élèves. Elle intervient surtout en évaluation formative, quoiqu'elle puisse également servir en évaluation sommative.
>
> L'interprétation normative se fait en situant le résultat d'un élève par rapport aux résultats des autres élèves en regard de mêmes objectifs." (1)

Mais revenons à la nécessité de terminer un programme d'étude par une évaluation sommative. Si, et nous y reviendrons lors de la deuxième partie de ce chapitre, les tests vérifient chez les enfants l'atteinte

1- MEQ, Politique Générale d'Evaluation Pédagogique, page 10-11

de tous les pré-requis (affectifs, cognitifs et autres) nécessaires tout au long de l'apprentissage scolaire (d'une unité d'apprentissage à l'autre), nous pouvons, sans risquer de nous tromper, affirmer que l'évaluation sommative ne créerait pas de problèmes. D'ailleurs tout au long des apprentissages, l'évaluation formative et sommative seront utilisées.

Nous pourrions terminer cette première partie en affirmant à nouveau qu'en principe, l'école peut se donner les instruments qu'elle considère comme les meilleurs et peut mesurer ce qu'elle veut. Cependant, pour assurer une individualisation totale des apprentissages scolaires les choix qu'elle a sont clairs et ne lui laissent guère la possibilité de prendre d'autres avenues:

L'école doit mesurer les aptitudes,
L'école doit mesurer les attitudes,
L'école doit mesurer les intérêts,
L'école doit mesurer le rendement.

Par ces types de mesures elle assure à l'enseignant et à l'apprenant toute l'information pertinente à la poursuite d'un cheminement heureux au niveau des apprentissages scolaires.

Comment doit-elle mesurer ce qu'elle a à mesurer?

Nous l'avons déjà dit plus haut; l'école doit identifier très précisément tous les objectifs d'apprentissage qu'elle entend présenter aux apprenants. Comme nous venons d'identifier ce qu'elle doit mesurer, il en découle maintenant pour elle la nécessité de bâtir toute la panoplie de tests visant à ssurer une information de qualité.

> "La précision des objectifs entraîne assez souvent une évaluation "critériée", c'est-à-dire, dans ce cas-ci une évaluation qui vise à vérifier si les objectifs ont été atteints. On ne compare pas l'étudiant a ses confrères de classe, mais on détermine s'il a atteint tel objectif, s'il est apte à entreprendre l'apprentissage suivant." (1)

Chaque unité d'apprentissage devra donc être précédée d'un pré-test informant l'enseignant et l'apprenant des pré-requis cognitifs nécessaires pour aborder cette unité. Ce pré-test pourrait être écrit, oral ou sous forme d'une production à présenter. S'il est écrit, ce qui semble le plus probable, la correction serait idéalement traitée par le service de l'informatique. Ce pré-test devra aussi mesurer l'intérêt et les attitudes de l'apprenant face à la tâche qui vient. Les pré-requis cognitifs ne sont pas les seuls nécessaires à la garantie que doit avoir l'apprenant d'en arriver à une grande maîtrise de la prochaine unité d'apprentissage.

L'enseignant est, comme personne-ressource, le mieux placé pour proposer un pré-test ou un post-test à un enfant. Cependant, lorsque l'apprenant a la conviction de posséder l'objectif d'apprentissage présenté dans l'unité pédagogique, il pourrait demander à passer le post-test. Ce dernier mesurerait essentiellement les mêmes dimensions que le pré-test. Le post-test pourrait aussi être écrit, oral ou sous forme de production quelconque. Les informations pourraient, comme pour le pré-test, être traitées par un service informatique.

1- Fontaine, France, Les Objectifs d'Apprentissage, pages 30-31

A ce type d'instruments de mesure supporté par l'informatique et procédé du "découpage" des programmes est un défi important que l'on se doit de relever si l'on désire mettre en place le système que l'on vous propose dans ce document.

L'école doit: - "découper" les programmes existants;

- se donner les instruments de mesure nécessaires (pré-tests, post-tests, tests de fin de module);
- donner à l'enseignant un support informatique

Une telle affirmation suppose naturellement une somme de travail à peine imaginable et est, somme toute, une invitation à une plus grande systématisation de l'enseignement. Au terme de notre réflexion des questions intéressantes continuent cependant de se poser. Par exemple, tous les objectifs présents dans nos programmes scolaires existants et à venir sont-ils mesurables? Si l'on penche pour la formule des programmes de base présentant des compétences à acquérir (minima) et de l'enrichissement facultatif: quels seront les objectifs identifiés comme compétences minima? Il est, nous le croyons, très difficile de répondre à ces questions sans avoir les différents programmes officiels sous les yeux et sans présenter les valeurs de base qui guideraient nos choix au niveau de l'identification des compétences minima.

Par contre on peut affirmer que les compétences minima et les unités d'apprentissage menant à une spécialisation seraient évaluables dans le cadre d'un contrôle sommatif gouvernemental.

Intégration et évaluation

Ce que l'école mesurera, additionné aux instruments dont elle se dotera, assurera selon nous une meilleure chance pour l'enfant "handicapé" d'être bien servi par son école de quartier. Pour lui aussi toutes les informations seront disponibles, ce qui lui permettra de prendre ses décisions d'une façon éclairée. L'enseignant sera à coup sûr beaucoup mieux "équipé" pour aider ce type d'enfant et pour respecter son style cognitif (cheminement) et son rythme d'apprentissage.

5.4 Conclusion

En présentant ce modèle, nous n'avons pas la prétention d'avoir inventé quoi que ce soit de neuf. L'apprentissage existe quand même depuis des millénaires et ce n'est pas d'hier que l'on essaie de l'organiser. Plusieurs chercheurs y ont déjà consacré beaucoup de temps. Nous avons donc puisé plusieurs idées et plusieurs concepts qui nous semblaient positifs. Nous les avons puisé autant dans la littérature spécialisée que dans différentes expériences vécues. Nous avons tenté d'ériger en un modèle cohérent des idées et des expériences positives qui étaient très éparses au point de départ ou encore qui étaient restées très théoriques. Nous croyons que ce modèle pourra constituer une expérience originale même si chacune des composantes a déjà été appliquée ou expérimentée dans un contexte donné.

Notre premier guide dans l'élaboration de ce modèle fut l'énoncé des principes qui furent clairement établis au départ. Pourtant nous avons présenté deux types de regroupements d'élèves. En effet, des expériences que nous jugions très enrichissantes et très révélatrices avaient été réalisées au primaire et au secondaire avec des grand groupes d'étudiants, regroupés selon la formule multi-âges. Ces expériences s'inspiraient surtout du modèle IGE. Mais nous ne voulions pas imposer un changement aussi radical sans suggérer aucune alternative. C'est pourquoi nous avons présenté deux types d'organisation qui, toutes les deux, veulent être conformes aux mêmes principes. Essentiellement, il y a surtout deux différences techniques majeures entre ces deux formules: le nombre d'élèves et le recours à des professeurs généralistes

au premier cycle du secondaire. A la rigueur, l'organisation des regroupements de 125 à 150 étudiants pourrait très bien se faire aussi en utilisant des généralistes au premier cycle du secondaire; nous avons tout simplement voulu illustrer ici que les deux formules étaient possibles, indépendamment des types de regroupements. Donc ces deux types d'organisation sont assez semblables. D'ailleurs, dans la description du modèle la partie EVALUATION, que nous jugeons capitale, est présentée à la suite de ces deux types d'organisation et s'applique aux deux regroupements. L'implantation de chacun de ces types d'organisation dans notre milieu scolaire impliquera un changement important; toutefois le fait de fonctionner en conservant des groupes de trente étudiants sera peut-être plus sécurisant pour certains milieux...

Terminons la description de ce modèle en parlant de l'enfant. A quoi s'attend-on de lui?

- Il doit s'intégrer dans un système uniforme du début du préscolaire jsuqu'à la fin du secondaire.
- l'accent sera mis d'abord sur l'atteinte de compétences minima, toutes les autres énergies seront ensuite axées vers des activités d'enrichissement qu'il choisira.
- Tous les domaines de sa personnalité peuvent être développés (psycho-moteur, affectif-social, cognitif)
- Il sera en mesure de vérifier constamment ses progrès.
- Il apprendra de plus en plus à devenir autonome et à assurer ses choix.

- Il progressera à son rythme à l'aide du matériel approprié.
- Son style congnitif aura plus de chances d'être respecté.
- Avec toutes ces conditions préalables, l'apprentissage lui sera plus agréable.

5.5 ANNEXES AU CHAPITRE 5

ANNEXE I

Horaire-type de Lise Bélanger, 8 ans, école Cartier, secteur 3

	Lundi	Mardi	Mercredi	Jeudi	Vendredi
8h30	Maths.(I)	Français	Maths.	Français	Maths.
9h30	Français	Maths.	Français	Maths.	Français
10h30	Ed. Physique (2)	Activités libres	Musique	Activités libres	Ed. Physique
13h00	Sc. Naturelles(I)	Sc. Humaines (I)	Ens. rel. ou formation morale	Sc. Naturelles	Sc. Humaines
14h00	Activités libres (3)	Ed. Physique	Activités libres	Arts Plastiques	Activités libres

1) Ces cours se donnent dans le local principal du secteur.

2) Ces cours se donnent dans un local spécialisé.

3) Ces activités ont lieu au local principal ou ailleurs mais sont sous la responsabilité des généralistes du secteur 3.

ANNEXE II

Horaire-type de Pierre Bélanger, 13 ans, école Talon, semaine du 6 avril

	Lundi	Mardi	Mercredi	Jeudi	Vendredi
8h30	Maths.	Français	Arts Plastiques	Français	Maths.
9h25	Sc. Humaines	Anglais	Sc. Humaines	Sc. et Tech.	Anglais
10h20	Musique	Maths.	Activités libres	Activités libres	Sc. et Tech.
11h20	Activités libres	Ed. Phys.	Français	Ed. Phys.	Français
12h15	Dîner	Dîner	Dîner	Dîner	Dîner
13h15	Français	Musique	Anglais	Maths.	Activités libres
14h15	Ed. Phys.	Activités libres	Sc. et Tech.	Sc. Humaines	Arts Plastiques

L'horaire de Pierre tient compte de 18 périodes de cours obligatoires; sur l'horaire, ces cours sont fixes: 5 périodes de Français, 4 périodes de Maths., 3 périodes d'anglais, 3 périodes d'éducation physique et 3 périodes de Sc. et Techniques. (Pierre avait choisi l'an dernier Sc. Humaines, il doit donc choisir Sc. et Techniques cette année.) Pierre a donc complété son horaire avec ses périodes libres et ses cours à option, soit 3 périodes de Sc. Humaines, il s'agit d'activités d'enrichissement car il a réussi l'an dernier les minima et il aime beaucoup cette matière. Il a aussi choisi 2 périodes de Musique et deux périodes d'Arts Plastiques.

ANNEXE III

Horaire-type de Jacques Legris, étudiant à l'école Frontenac, 15 ans, Semaine de 6 février

	Lundi	Mardi	Mercredi	Jeudi	Vendredi
8h30	Electro.	Electro.	Maths.	Maths.	Maths.
9h25	Electro.	Electro.	Anglais	Anglais	Français
10h20	Anglais	Electro.	Electro.	Vie Ec.	Vie Ec.
11h15	Français	Activités	Electro.	Activités	Activités
	Dîner	Dîner	Dîner	Dîner	Dîner
13h15	Ed. Phys.	Anglais	Activités	Electro.	Electro.
14h15	Activités	Ed. Phys.	Electro.	Electro.	Electro.

Jacques a manifesté auparavant beaucoup d'intérêt pour l'électrotechnique. De concert avec ses parents et son tuteur, il a décidé il y a quelque temps d'entreprendre une spécialité en ce sens. C'est ce qui explique sa grille horaire de la semaine du 6 février où on retrouve:

12 périodes d'électrotechnique
3 périodes de Mathématiques
4 périodes d'Anglais
2 périodes de Français
2 périodes d'Education Physique
2 périodes de Vie Economique
5 périodes d'activités

ANNEXE IV

Horaire-type de François Bergeron, enseignant à l'école Cartier, secteur 3, groupe 8-9 ans.

	Lundi	Mardi	Mercredi	Jeudi	Vendredi
8h30	P	R	A	P	P
9h30	P	P	R	A	P
10h30	P (I)	P	P	R	A
13h00	A (2)	P	P	P	R
14h00	R (3)	A	P	P	P

P) Présent dans le local en même temps que les élèves.

A) Participe à des activités étudiantes des élèves de son secteur pendant leur temps libre.

R) Participe aux réunions des professeurs de son secteur.

ANNEXE V

Horaire-type de Françine Hétu, enseignante de Français, école Talon, groupe des 12 et 13 ans.

	Lundi	Mardi	Mercredi	Jeudi	Vendredi
8h30	R (I)	P	P	P	
9h25	P (2)	R	P	P	P
10h20	P	P	R	P	P
11h15	P	P		R	P
12h15	dîner	dîner	dîner	dîner	dîner
13h15	P	A	P	A	R
14h15	A (3)	P	P	P	P

R) Participe à une réunion de son secteur.

P) Est présente dans le local pour enseigner aux étudiants.

A) Participe à des activités étudiantes.

VI

CONCLUSION

Conclusion

Le but de ce travail était d'analyser l'individualisation de l'enseignement comme une des conditions à l'intégration des enfants en difficultés et d'identifier ensuite ou élaborer un modèle d'individualisation applicable dans le contexte C.E.C.M. Au terme de cette démarche, nous désirons revenir de façon brève sur quelques éléments importants soulevés au cours des différentes étapes franchies.

Dans tout l'arsenal de concepts qui se trouvent actuellement débattues sur la place pédagogique, l'individualisation de l'enseignement est probablement celui qui occupe le plus d'espace et suscite, dans un même mouvement, autant d'inquiétudes que d'espoir. Pourtant, même si dans l'ensemble il aurait encore avantage à être éclairci, le concept, nous l'avons vu dans la partie Historique, est loin d'être nouveau.

Allant presque de soi au temps où seulement une infime partie des gens avait le moyen de payer à ses enfants les services d'un précepteur, l'enseignement individualisé, tout en conservant au fil des ans d'ardents supporteurs, tels Pestalozzi, Dewey, Decroly, Packhurst, Dottrens, fut pendant un fort long moment sacrifié, en quelque sorte, au profit de la démocratisation de l'enseignement. Une apparente logique économique en effet laisse entendre que pour offrir des services à un plus grand nombre d'enfants, il convient d'utiliser une approche collective. Toutefois, la qualité des résultats obtenus par les expériences d'individualisation et la persévérance de plusieurs pédagogues, associé au fort courant d'individualisme véhiculé par la psychologie moderne ont ramené

l'individualisation de l'enseignement au premier plan de l'actualité.

Ce retour en force de l'idée a sucité au cours des vingt dernières années un foisonnement de modèles d'individualisation s'inspirant de pensées et courants pédagogiques différents. L'étude de plusieurs de ces modèles a été l'objet du troisième chapitre de ce travail. Nous avons, au cours de cette étape, recherché dans ces modèles les éléments forts sur lesquels appuyer un modèle hypothétique, mais opérationnalisable, d'individualisation.

Généralement assez ressemblants sous plusieurs aspects, les principales différences se situant souvent au plan des intentions idéologiques ou au niveau des détails organisationnels, tous ces modèles nous ont livré en synthèse l'importance des points suivants: objectifs clairement définis, besoins individuels bien établis et bien compris, regroupements flexibles, enseignement structuré en petites étapes bien séquenciées, évaluation continue et positive, apprentissages signifiants.

De manière un peu plus précise nous devons reconnaître à plusieurs des modèles étudiés une influence importante sur nos démarches et réflexions. Du modèle I.G.E. nous avons retenu la souplesse, la force de l'éclectisme et le souci de conserver beaucoup d'humanisme à l'organisation de l'apprentissage; du C.B.E. nous avons retenu l'importance à reconnaître aux attentes de la société et l'obligation de départager, au plan des apprentissages à faire, l'essentiel et le moins essentiel; du I.E.P. nous avons retenu la nécessité de plan d'apprentissage individualisé; du mastery learning nous avons particulièrement retenu l'im-

portance du contrôle des entrées (input) et des sorties (output) cognitives et affectives; de l'enseignemnet programmé, du I.P.I. et du P.S.I. nous avons retenu le pouvoir d'une structure de programmation et d'évaluation solide; de l'audio-tutorat, de P.L.A.M. et de S.A.G.E., l'utilisation rationnelle de la technologie et le support à attendre d'un matériel bien et préalablement développé; de la suggestopédie, de l'enseignement personnalisé, de l'A.I.R.A.P. et de la pédagogie ouverte le respect des styles de l'individu et la capacité de rendre l'apprentissage agréable et efficace.

C'est du brassage d'idées consécutif à l'étude de ces modèles que sont ressortis ensuite les onze principes qui ont inspiré la définition de l'individualisation retenu dans le cadre de ce projet:

> L'enseignement individualisé est une organisation pédagogique qui permet à chaque individu vivant en société d'apprendre, de façon agréable, active et efficace, ce qui est nécessaire à son développement optimal et intégral en tenant compte de son rythme d'apprentissage et de son style cognitif.

De même c'est en puisant dans les caractéristiques organisationnelles de plusieurs des modèles étudiés que nous avons pu élaborer, dans ses aspects plus concrets, le modèle que nous proposons à la C.E.C.M. afin de favoriser l'intégration des enfants en difficulté.

De ce côté, un fort travail de sensibilisation et de préparation est définitivement à faire. Le tableau des expériences vécues que nous avons produit et l'analyse que nous en avons faite le démontre assez clairement.

Pas plus, ni moins cependant, qu'ailleurs la C.E.C.M. ne semble s'être engagée de façon résolue dans le développement d'approches d'enseignement individualisé et, en fait, jusqu'à maintenant très peu d'élèves ont profité de ce type de services. On peut cependant se réjouir en constatant que les principaux essais d'individualisation se sont réalisés auprès des clientèles en difficulté. Cela vient, en un certain sens, appuyer l'idée que l'individualisation de l'enseignement contient en soi des réponses au problème que pose à l'école ces enfants qui lui réflètent si crûment ses échecs.

Le modèle d'individualisation que nous avons élaboré pour la C.E.C.M. ne viendra pas solutionner tout le problème de l'échec et de l'inadaptation scolaire. Nous avons eu la prudence de l'inscrire sous le signe de la souplesse et du respect de la volonté et du rythme de chaque milieu. Nous considérons qu'il vaut surtout pour les principes qu'il véhicule et l'organisation fonctionnelle que nous avons tracé, bien qu'excellente à notre point de vue, peut facilement être remarié au gré des volontés et choix pédagogiques. En agissant comme tel nous voulons démontrer que nous ne sommes quand même pas dupes de la situation: nous ne sommes pas les premiers à essayer de vendre l'idée d'individualiser l'enseignement et à proposer un modèle fonctionnel d'organisation pour favoriser l'implantation de l'idée de façon concrète.

...

Toutefois, notre approche a ceci de particulier que notre point de vue et notre motivation à proposer ce modèle sont différents de ceux sur lesquels les gens, de façon habituelle, s'appuient pour exiger un tel changement. Notre point de vue est celui de gens qui travaillent quotidiennement auprès des clientèles que souvent le système lui-même a mis en difficulté et continue d'y maintenir. Notre motivation s'inspire de la force actuelle du mouvement d'intégration maximale de ces mêmes élèves en difficulté.

L'école québécoise et plus particulièrement "l'école C.E.C.M." se doit donc d'avoir comme souci constant d'individualiser au maximum ses services auprès de sa clientèle ... de toute sa clientèle. Pour réussir l'implantation de notre modèle il sera nécessaire que tous les intervenants scolaires partagent les principes que nous présentions précédemment.

L'école doit vraiment devenir un service public pour tous. L'école doit avoir le souci de développer intégralement tous les individus vivant dans le quartier desservi. Les intervenants doivent apprendre à respecter les différents "styles" d'enfants qui se présentent et à vraiment considérer l'apprentissage comme un acte individuel. Les intervenants doivent respecter le rythme de chacun et susciter la participation active du sujet face à son propre apprentissage qui se doit d'être agréable et significatif. Enfin, soulignons que l'on se doit de qualifier davantage la fonction d'enseignement.

Ces principes ne peuvent s'appliquer que dans l'école qui accepte d'individualiser son action auprès des jeunes. L'école traditionnelle ne peut, selon nous, actualiser complètement les principes qui théoriquement devraient être partagés par tous les éducateurs: des pédagogues aux parents.

Bien sûr, comme nous le mentionnions plus tôt, nous n'avons pas la prétention de croire que la formule ou le modèle parfait a été présenté ici. Un modèle permettant l'actualisation instantanée de ces principes n'existe évidemment pas. Nous désirions tout au plus faire un travail de fond qui permettra, nous l'espérons, l'éclosion de réflexions tant personnelles que collectives pavant la voie à de nombreux projets éducatifs diversifiés certes, mais s'appuyant sur des principes communs. Nous sommes convaincus que l'individualisation des services scolaires est, pour les années qui viennent et malgré les resserrements budgétaires annoncés et à venir, le défi que les éducateurs des "années 80" se doivent d'accepter de relever. D'ailleurs avons-nous vraiment le choix du défi si nous désirons intégrer tous les enfants du quartier dans la ressource la plus normalisante possible, c'est-à-dire son école?

Dans la perspective qui veut que tous les enfants soient respectés et servis par leur école, cette dernière doit apprendre à connaître et à travailler avec chacun d'eux. Actuellement, l'école C.E.C.M. ressemble peut-être trop au "moule standard" que l'on veut imposer à tous les enfants. L'enfant ne mérite-ti-il pas d'être accueilli et respecté dans

son individualité par l'institution qui est présente justement pour lui offrir toutes les chances possibles de succès au niveau de son développement?

Ce mouvement d'intégration réelle et d'individualisation de services, est peut-être déjà timidement amorcé au pré-scolaire et dans certaines écoles "particulières". Mais la plus grande partie du chemin reste à parcourir et à ce niveau les résultats de notre enquête du côté des écoles primaires et secondaires de la C.E.C.M. le démontrent clairement.

Individualisation, condition essentielle à l'intégration! Lorsque l'on tente de refermer complètement la bouche sur notre réflexion et notre démarche collective qui dure bientôt depuis deux ans nous sommes à la fois effrayé et rassuré. Parradoxe qu'il faut accepter, mesurer et bien comprendre si, en tant qu'individus impliqués dans le monde de l'éducation, nous acceptons pleinement de poursuivre ce "brassage d'idées" dans chacun de nos milieux.

Effrayé si l'on regarde les efforts que l'on devra déployer pour modifier les services scolaires existants, pour les rendre un peu plus respectueux de chaque enfant. Rassuré lorsque l'on se rend compte que de multiples avenues sont accessibles en autant que chaque intervenant accepte de s'impliquer à fond dans une démarche visant à améliorer les services scolaires. Car nous le réaffirmons à nouveau, l'individualisation de l'enseignement améliorera nettement l'image et, ce qui est plus important, l'action que l'école politique doit avoir sur les enfants. C'est-à-dire devenir un milieu ouvert et sensible aux goûts, aux intérêts et aux limites que nous portons tous en nous.

Au début des années soixante-dix certains administrateurs scolaires expliquaient que face aux coûts effarants de l'éducation, l'étudiant s'était mérité le droit de réussir. Nous pouvons peut-être en ce début d'une nouvelle décade et face à des coûts qui ont plus que doublés reprendre à notre compte cette affirmation en ajoutant que tous les jeunes montréalais desservis par la C.E.C.M. ont le droit de réussir sans être transplantés, étant simplement guidés et accueillis par leur école de quartier.

BIBLIOGRAPHIE

BIBLIOGRAPHIE

- BELANGER, Bagriana
  La suggestopédie, Retz - C.E.P.L.

- BEGIN, Yves
  Projet Sage: Présentation générale,
  I.N.R.S. - Education
  4 du Québec, Août 1974 (AIPELF) 12 pages

- BENNIE, Frances
  Learning Centers, Educational Technology Publications

- BIRZEA, Cesar
  Rendre opérationnel les objectifs pédagogiques
  Presses universitaires de France

- BLOCK, H. James
  Mastery Learning: Theory and Practice
  New York, Holt Rinchart and Winston 1971

- BLOOM, Benjamin & RUBEN, J. Louis
  Facts and Feelings in the classroom
  New York, Walker & Company 1973 - 287 pages
  (Charter 5- 111- 147; Individual Differences in School Achievement: A vanishing Point?)

- BLOOM, Benjamin (and others)
  Handbook on formation and Summation Evaluation of student learning
  New-York - Montreal Mc Graw Hill 1971 - 923 pages

- BLOOM, Benjamin
  Human Characteristics and School Learning
  Mc Graw Hill Book Company - New York, Toronto 1976, 284 pages

- BLOOM, Benjamin
  Learning for Mastery, Vol. I no 2
  University of California - Evaluation Comment
  (Los Angeles Center for the Study of Evaluation, U.C.L.A. 1968)

- BLOOM, Benjamin (et autres)
  Taxonomie des objectifs pédagogiques (Tome I et affectifs (Tome II)
  Traduit par Marcel Lavallée, Montréal
  Ed. Nouvelle, 1969-1970

- BONBOIR, Anna
  La Pédagogie correctrice, Presses universaitaires de France

. BOUCHET, H.
L'individualisation de l'enseignement, Presses universitaires de France

. BROUILLET, Yves & PAQUETTE, Claude
Plans d'études et Pédagogie ouverte, Collection Les cahiers du GREI, 1977

. COHEN, Rachel
L'apprentissage précoce de la lecture, Presses universitaires de France

. COUSINET, Roger
Une méthode de travail libre par groupes, Paris Edition du Cerf, 1945

. DAVIES, Ivor K.
L'art d'instruire, Editions: Hommes et techniques

. DOTTRENS, Robert
L'école expérimentale du mail, Edition Delachaux et Niestlé

. DOTTRENS, Robert
L'enseignement individualisé 1947, Ed. Delachaux et Niestlé

. DOTTRENS, Robert
Le progrès à l'école, Edition Delachaux et Niestlé 1933

. EDUCATION U.S.A. (Special Report)
An individual Approach National School Public Relations Association, Arlington, Virginia, 1975

. EDUCATION U.S.A.
I.G.E. and the Multiunit School, Special Report, KIS PRA, 1972, 56 pages

. EDUCATION U.S.A.
Individualization in Schools: The Challenge and the Options... PLAN - 1971, 64 pages, #411- 12792 - NSPRA

. FLANAGAN, John
Learning Packages in American Education, The plan system as on application of Educational Technology - pgs 30/43
Educational Technology Publications, New-Jersey, Englewood Cliff - 233 pages (1973

. GAL, Roger
Histoire de l'Education - Que sais-je?, Presses universitaires

. HILL, SCHOLER, NUNNEY, LAMY, LAMONTAGNE
Profil d'apprentissage et enseignement personnalisé, Ministère de l'Education - S.G.M.E.

. HILL, Joseph
The Educational Sciences, Oakland College Press

. I.D.E.A.
An overview of Individually Guided Education, 1971

. Journal of Personalized Instruction, vol. I, no. I, March 1976
Georgetown University, Washington D.C.

. Journal of Personalized Instruction, vol. I, no. 2, Sept. 1976

. KELLER, Fred S., SHERMAN, J. Gilmour
P.S.I., The Keller Plan Handbook, W.A., Benjamin Inc.
Merlo Park, California

. LANDRY, Rodrigue
Les objectifs minima, Description du modèle et évaluation d'un projet concret à l'école Amireault
Rapport présenté à la C.E.C.M., 1977 - 88 pages

. LOZENOV, Georgi,
Suggestology and outlines of suggestopedy, Gordon and Breach

. MICHELET, André
Les outils de l'enfance, Edition Delchaux et Niestlé

. MONTESSORI, Maria
Dr. Montessori's own handbooks, Schocken Books

. MONTESSORI, Maria
The advanced Montessori method, Volume I, Schocken Books

. MONTMOLLIN, Maurice de,
L'enseignement programmé, P.U.F., Paris, 1967

. OSTRANDER, S. & SCHROEDER, L.
Les fantastiques facultés du cerveau, Ed. Robert Laffont

. PAQUETTE, Claude
Vers une pratique de la pédagogie ouverte, Edition N.H.P. 1976

. PARE, André
Créativité et Pédagogie ouverte, Edition N.H.P. 1976

. PIAZZA, Robert, NEWMAN, Irving
Readings in Indivudualized Educational Programs, Special Learning Corporation, 1978, 209 pages

. POCZTAR, Jeny
Théories et Pratique de l'Enseignement programmé, Unesco, Paris, 1971

. POSTLETHWAIT, S.N., MURRAY, Novak H.T.
The Audio-tutorial Approach to Learning, Burgess Publishing Co. Minneapolis, 1972, 1 X 184 pages

. ROBINSON, H. et SCHWARTZ S.
Learning at an early age, Appleton Century Crofts, New-Yord

. RUSSELL, Jame D.
The Audio-tutorial System, Educational Technology Publications, Englewood Cliffs, New-Jersey, 1978

. SAFERIS, Fanny
Une révolution dans l'art d'apprendre, Ed. Robert Laffont

. SHERMAN, J. Gilmour,
Personalized System of Instruction: 41 Germinal papers, Ed. Merlo Park, California, W.A. Benjamin, 1974

. STANDING, E.M.
Maria Montessori à la découverte de l'enfant, Ed. Desclée de Brouwer

. TALER, Julian J., GLASER, Robert, SCHOEFFER, HALLWORTH, H.
Learning and Programmed Instruction, New-York, Addison-Weslew Reading, 1965

. WATSON, Douglas
Alternative Schools, - Pioneering districts create options for students. A publication of the national school public relation association. Education U.S.A. Special Report - 1972

. WISCONSIN Research and Development Center for Cognitive Learning
Individually Guided Education and the Multiunit Elementary School., 1970

CECM, Service des Projets Educatifs

Projet de Politique en Mesure et Evaluation, Janvier 1981.

M.E.Q.

Politique Générale D'Evaluation Pédagogique, Document d'orientation, octobre 1979.

FONTAINE, France

Les Objectifs d'Apprentissage, Service Pédagogique, Université de Montréal, 1980, 110 pages

M.E.Q.

Règlement concernant le régime pédagogique du Primaire, février 1981

M.E.Q.

Règlement concernant le régime pédagogique du Secondaire, février 1981